

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALÉRIA PEREIRA DA SILVA

PROFESSORAS NEGRAS EM CURITIBA-PR E SUAS NARRATIVAS SOBRE
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CURITIBA

2022

VALÉRIA PEREIRA DA SILVA

PROFESSORAS NEGRAS EM CURITIBA-PR E SUAS NARRATIVAS SOBRE
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Valéria Pereira da.

Professoras negras em Curitiba-PR e suas narrativas sobre educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental / Valéria Pereira da Silva – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lucimar Rosa Dias

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Negras – Curitiba(PR) – Identidade étnica. 3. Professores de ensino fundamental. 4. Relações étnicas. 5. Escolas – Curitiba (PR). I. Dias, Lucimar Rosa. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO

No dia dez de outubro de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala 232B e virtual bbb@c3sl.ufpr.br, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **VALÉRIA PEREIRA DA SILVA**, intitulada: **PROFESSORAS NEGRAS EM CURITIBA-PR E SUAS NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: LUCIMAR ROSA DIAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), THÁIS REGINA DE CARVALHO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, LUCIMAR ROSA DIAS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade teórica e metodológica da pesquisa, inclusive apresentando novos conceitos e recomenda a publicação integral, formato de artigos e capítulos de livros.

CURITIBA, 10 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

10/10/2022 15:24:44.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 09:10:58.0

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 10:34:42.0

THÁIS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VALÉRIA PEREIRA DA SILVA** intitulada: **PROFESSORAS NEGRAS EM CURITIBA-PR E SUAS NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. LUCIMAR ROSA DIAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Outubro de 2022.

Assinatura Eletrônica

10/10/2022 15:24:44.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 09:10:58.0

MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 10:34:42.0

THAÍS REGINA DE CARVALHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 226001

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 226001

Dedico esta dissertação a minha ancestralidade, por preparem o caminho para que eu pudesse realizar essa conquista. Sempre serão lembrados, vocês vivem em mim.

Aos meus amores: minha mãe Angélica, meu filho Raul e ao meu esposo Rogaciano, que me apoiaram durante todo o tempo em que estive desenvolvendo este trabalho. Vocês, meus lindos, que acreditaram e acreditam em mim, sonham, choram e riem comigo.

Dedico aos meus filhos Rhuan e Mateus, cuja existência reverencio, eis que agora habitam do outro lado do véu, voltaram ao verdadeiro lar. Onde estão, sei que ficam orgulhosos e festejam essa vitória.

Dedico às amigas, irmãs na caminhada, família extensa, aqueles e aquelas com quem posso contar, vocês são luz e inspiração para mim.

AGRADECIMENTOS

Amado Deus, quero começar falando que fui pega de surpresa. A partida de meus filhos Rhuan e Mateus, dois de meus amores, abalou minhas estruturas físicas e emocionais, me impactou, continuo profundamente triste. Não estou chateada contigo, embora não compreenda perfeitamente seu plano... Eu sei que suas estratégias para a vida eterna são melhores que as minhas. Eu reconheço sua mão em todas as coisas. Recuso-me a usar o verbo no pretérito, sou grata pelo privilégio de ser mãe de três seres humanos maravilhosos, que amo muito, mais que tudo, sou uma mãe intensamente amada. Obrigada Pai Celestial, pelas condições de gerar no útero e no coração.

Não existe remorso, rancor, coração duro. Obrigada pelas oportunidades de risos, cantorias, afetos, broncas, orientações, conversas sérias, bagunça, o barulho da casa cheia e muitas aprendizagens com vocês, meus filhos. Vocês me fizeram e me fazem ser uma pessoa melhor. Aprendo a amar, respeitar, dialogar e, nesse exercício de ouvir e, até mesmo a me ausentar. Agora estou aprendendo a sentir saudades.

Amado Deus, obrigada por estar lúcida e nesse momento com minha própria voz, falar das minhas dores e amores. Estou tentando exercitar a fé que tenho em Ti e nas promessas de família eterna. Estou confiante que não me abandonará, ainda choro e nesses momentos sinto seu amor me envolvendo.

Querida família, nenhuma conquista faz sentido sem vocês, meu porto seguro, como barco vou longe, enfrento as tempestades, é reconfortante saber que tenho para onde voltar, tenho um lugar para os reparos necessários. Gratidão, gratidão, gratidão por suas existências em minha vida. Obrigada Angélica, minha mãe, pela vida, pelos ensinamentos, você me reveste de coragem. Obrigada Raul, meu filho, pelas conversas, por me lembrar de minhas potencialidades, por não me deixar desistir e por vibrar comigo. Obrigada Roga, meu companheiro, sempre me apoiando, acreditando por mim. Sua bondade me encanta, traz leveza para minha vida. Patricia Franke, você é minha irmã de alma e coração.

Amigas, amigos, e amigues, obrigado por suas existências em minha vida. Nesse pequeno espaço não é possível nomear a todas e todos, que me incentivam através de abraços calorosos, sorrisos, consolo, afeto, conversas, escutas, e mensagens nas redes sociais. O amor

genuíno ofertado contribuiu para que este sonho se concretizasse. Obrigada por suas orações, rezas, axés, vibrações, energias.

Gratidão é a memória do coração, nessa dissertação encontrarão várias memórias, vou começar por aqui e tenho a convicção que as pessoas envolvidas se reconhecerão: ao sair o resultado dos/as aprovados/as para o mestrado 2020, balançamos o carro de tanto grito! Só cabia a gente na Avenida Manoel Ribas. Você surgiu com uma luz, a ajuda com o comitê de ética foi essencial, de verdade eu ia desistir. Por compartilhar a história de sua avó, obrigada. Por ler meus textos. Por testar meu questionário, por compartilhar uma parte de sua história, um exemplo de determinação, sua participação foi fundamental para a coleta de dados. Obrigada. Gratidão por disponibilizar seu tempo e passar o sábado me ajudando, só você mesmo, pela vida das mulheres. Minha amiga querida que me ensinou a usar melhor os instrumentos tecnológicos. A ajuda com vídeos. As amigas que localizaram textos para me ajudar na leitura quando a busca parecia sem rumo, como não agradecer, como não dividirmos essa conquista, se até em nosso carro pedagógico a conversa era em torno das aprendizagens. Amigas que se preocuparam com minha alimentação, quando eu não queria mais viver.

Meu bispo, meu conselheiro espiritual, amigo, quando você me orienta tenho a certeza de que tudo vai dar certo. Obrigada pela torcida por meu sucesso. Sinto-me honrada por nossa amizade, obrigada por se moverem comigo.

Lucia Helena Xavier, sua vida dedicada a educação antirracista é fonte de inspiração para o meu caminhar. Entre lágrimas e sorrisos nos entendemos, as palavras não são necessárias. Obrigada pelo abraço, pela atenção, pelo acolhimento, pelo respeito ao meu jeito contraditório de ser. Lucia, sua vida dedicada a educação antirracista é fonte de inspiração para o meu caminhar, entre lágrimas e sorrisos nos entendemos, as palavras não são necessárias.

Aos funcionários da UFPR, que no anonimato gestaram a vida acadêmica documental e burocrática, que com excelência realizam o trabalho para que possamos experienciar esse momento com mais tranquilidade.

Professora Dra Lucimar Rosa Dias, minha orientadora, por aceitar meu projeto e trabalhar comigo, transformando esse processo em menos sofrível, por sua sabedoria, por suas orientações e prazerosas conversas. Todo meu respeito e admiração por sua disponibilidade intelectual. Gratidão por compartilhar sua existência comigo e nos tornamos amigas irmãs, nessa caminhada de afrosororidade.

Professora Dra Megg Rayara Gomes de Oliveira, sua generosidade me toca profundamente, abriu as portas da casa e do coração, me convidando a entrar, seu apoio e incentivo foram essenciais.

Professora Dra Carolina dos Anjos, o acolhimento, o deleite da reflexão e sua bondade me permitem sonhar com justiça social.

Professor Dr Jacques de Lima Ferreira, por sua abertura em receber minhas dúvidas, suas excelentes aulas, seu conhecimento sempre muito preciso.

Professor Dr. Paulo Vinicius Baptista seus conhecimentos gentilmente ofertados, me fez viajar no tempo, com suas brilhantes aulas, também por sua pronta disponibilidade.

Ereyanas e Ereyanos, por fazerem do convívio, mesmo que remoto, uma fonte inesgotável de reflexão, aprendizagem, vivências e amizade sincera. Gratidão pelo apoio de sempre. Vocês marcaram minha vida.

Às interlocutoras Nikka e Estrelícia, sem vocês não seria possível fazer ciência.

Agradecimentos à Secretaria Municipal da Educação de Curitiba-SME por disponibilizar as informações necessárias e, principalmente, à Coordenadoria de Equidade Famílias e Rede de Proteção que, além de disponibilizar dados, está presente na constituição de minha identidade de professora negra, gratidão pelas amigas que se firmaram nesta caminhada.

HORA ERRADA, LUGAR ERRADO PARA O CORPO NEGRO

Nós mulheres, a exigência do casamento, para nós mulheres pretas a solidão
Para nós mulheres a maternidade, para nós mulheres pretas, mais um para a subalternidade
Para nós mulheres a família, para nós mulheres pretas uma renca de filhos

Hora errada, lugar errado?

Mulheres, é mesmo opção casamento e maternidade?

E as mães solo, as mães chefes de família, as provedoras,
mães sociais, mães pais, mães sem filhos, mães avós, mães de aluguel,
mães do coração, mães trans, mães pretas, pobres, presidiárias...

Hora errada, lugar errado?

Planejamos uma gestação... Às vezes somos surpreendidas por ela

Hora errada, lugar errado?

Gestamos, parimos, quantas sofrem violência obstétrica?

Hora errada, lugar errado?

Nos tornamos sócias de Deus para trazer seus filhos ao mundo.

Muitas vezes só temos a Ele para nos ajudar nessa empreitada maravilhosa e dolorosa

Pois ser mãe é a arte de torna-se dispensável (alguém já falou isso)

Cuidamos, educamos e acima de tudo amamos incondicionalmente,

Nas condições estruturais e estruturantes erradas,

Do jeito certo, na hora errada ou certa?

A maternidade exige o nosso melhor, doamos tudo de nós,

se preciso fosse, a própria vida,

Tudo certo, hora certa?

Na hora errada, no lugar errado mães choram
a ausência de filhos e filhas do jeito certo, na hora errada.

Será que existe jeito certo de se separar de um filho?

Não perdi um filho, não perdi dois filhos- eles continuam meus.

A morte não invalida a maternidade,

Hora errada lugar errado

Quantas já experienciamos gestações interrompidas, aborto espontâneo, a dor insuportável de
nem conhecer um ser humano e já amá-lo

Hora errada lugar errado

nesse momento quero me unir as mães que sofreram e sofrem a dor da morte,
a dor da ausência de nossas crianças, que não importa a idade que tenham, são nossas eternas
crianças.

Uno-me às mães que sofrem a dor do racismo, a dor das abordagens policiais, a dor da
deficiência, a dor da marginalização, a todas as ideias preconceituosas e atitudes
discriminatórias e, tantas outras dores que mães enfrentam com e por seus filhos e filhas,
Inocentes ou culpados, a morte cruel se justifica em nossos filhos. Que em algum momento
andaram por lugares errados na hora errada

Mas o tiro é sempre certo no lugar certo.

(VALÉRIA SILVA, 2021)

RESUMO

Em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi alterada incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do Ensino de a "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" em todo o território brasileiro se constituindo em um instrumento de luta em favor da equidade racial no espaço educacional. Tal mudança requer sua concretização por meio de práticas pedagógicas que contemplem a reeducação das relações étnico-raciais. Por isso, essa pesquisa teve por objetivo compreender a trajetória de vida e os motivos pelos quais professoras negras se comprometeram no exercício de sua docência com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A pesquisa dialogou com autoras que contribuem com reflexões sobre narrativas e experiências de mulheres negras, educação antirracista, dentre outros temas. As principais foram: Angela Davis (2016, 2019); bell hooks (2019-2020); Eliane Cavalleiro (2001); Patricia Hill Collins (2019); Lélia Gonzalez (2020) Nilma Lino Gomes (1996, 2002); Djamila Ribeiro (2019) Joselina da Silva (2018) Lucimar Rosa Dias (2007). A metodologia utilizada foi de tipo qualitativa abarcando a autoetnografia e história de vida.. A pesquisadora juntamente com outras duas interlocutoras revelam-se mulheres negras e professoras. A análise das narrativas se realizou de forma sensível por meio da metodologia Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentido (ACNAS). Os resultados indicaram que o racismo continua operando sobre a vida de mulheres negras, sendo essas desacreditadas quanto às suas habilidades no ambiente escolar. Por outro lado, professoras negras encontram na afrosororidade meios de educar para as relações étnico-raciais, mobilizando práticas pedagógicas de afeto envolvendo elas próprias e os alunos negros e negras. Porém, percebe-se que essas práticas não alcançam um grau de sistematização curricular que envolvem as disciplinas operando de modo mais contundente nas interações socioemocionais dos sujeitos negros no ambiente escolar.

Palavras-chave: Professoras Negras; Práticas Pedagógicas; Educação para as relações étnico-raciais, Ensino Fundamental, Curitiba-PR

ABSTRACT

In 2003, Law 10639/03 was enacted, which amended the Education Guidelines and Bases Law, including in the official curriculum of Education Networks the mandatory presence of the theme "Afro-Brazilian and African History and Culture" in Basic education throughout the Brazilian territory becoming an instrument of struggle against racism in favor of racial equity in the educational space. The law is as important as the pedagogical practices for the reeducation of ethnic-racial relations to take place. Therefore, this research sought to understand who are the black teachers of the Curitiba-Pr municipal education network who work in the early years of Elementary school, and what pedagogical practices implement the Education of Ethnic-Racial Relations and teach the History and the Culture of Afro-Brazilians. The research dialogues with authors like Angela Davis (2016, 2019); Bell Hooks (2019-2020); Eliane Cavalleiro (2001); Patricia Hill Collins (2019); Lélia Gonzalez (2020); Nilma Lino Gomes (1996, 2002); Djamila Ribeiro (2019) Joselina da Silva (2018), and Lucimar Rosa Dias (2007) who bring contributions about narratives and experiences of black women. The research was qualitative and used autoethnography and life stories as methodology. The researcher was present in the research along with two other interlocutors who were interviewed. The material was analyzed using the Critical Analysis of Narratives and Attribution of Meaning - ACNAS methodology. The conclusions we arrived at demonstrate that racism continues to operate in the lives of black women, discrediting them and making it difficult for them to recognize themselves as intellectuals in teaching. On the other hand, it was possible to understand that black teachers develop practices that we call afro-sorority that is to say, they educate for ethnic-racial relations based on the practices of care and affection concerning other black colleagues and especially with black student

Keywords: Black Teachers; Pedagogical practices; Education for ethnic-racial relations, Elementary School, Curitiba-PR

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A casa marrom	20
Figura 2 – Avó Francisca Gomes Pereira - Chica	22
Figura 3 – Banho no tanque.....	26
Figura 4 – Autora em frente ao colégio	28
Figura 5 – Brincadeira de casinha	29
Figura 6 – Ilustração apresentada por Mariana Souza na I Semana Preta de Letras da UFPR	32
Figura 7 – Emancipação, resistência, insurgência	44
Figura 8 – Caminhão pau de arara.....	50
Figura 9 – Avô Domingos Francisco da Silva - Seu Domingos.....	53
Figura 10 – Cidade de São João do Caiuá – PR.....	54
Figura 11 – Encontro com a morte	57
Figura 12 – Conversa com a morte.....	57
Figura 13 – Conversa com a morte II	58
Figura 14 – Conversa com a morte III.....	58
Figura 15 – Megg Rayara: cidadã honorária de Curitiba	70
Figura 16 – Levantamento bibliográfico 1	81
Figura 17 – Levantamento bibliográfico 2	82
Figura 18 – Levantamento bibliográfico 3	82
Figura 19 – Práticas pedagógicas	91
Figura 20 – Rua da cidadania Boqueirão.....	93
Figura 21 – A placa	95
Figura 22 – Enedina à esquerda, junto com suas colegas professoras	96
Figura 23 – Praça Zumbi dos Palmares	98
Figura 24 – Carol Dartora.....	99
Figura 25 – Bairro Água Verde	101
Figura 26 – Região Parolin.....	102
Figura 27 – Casarão.....	102
Figura 28 – Organograma da estrutura organizacional da SME	105
Figura 29 – Participação no evento Cidades Educadoras.....	106
Figura 30 – Procedimento de heteroidentificação	111
Figura 31 – Narrativas afro-curitibanas.....	112
Figura 32 – Experiência pedagógica com artefatos.....	116

Figura 33 – Experiência pedagógica com música	120
Figura 34 – Experiência pedagógica com jogos matemáticos.....	124
Figura 35 – Teatro com adolescentes	125
Figura 36 – ACNAS	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fazer autoetnográfico	41
Quadro 2 – Sistematização de leitura	83
Quadro 3 – RH/SME	108
Quadro 4 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano.....	131
Quadro 5 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano.....	132
Quadro 6 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano II.....	132
Quadro 7 – REGISTRO PARA ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANIKKA	139
Quadro 8 – REGISTRO PARA ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ESTRELICIA	142
Quadro 9 – Pré-categorias	146
Quadro 10 – Categorias finais	147
Quadro 11 – Síntese da Metodologia ACNAS.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Critério 1: Professoras que se autodeclaram pretas	134
Gráfico 2 – Critério 2: Professoras que trabalham na rede municipal de Curitiba	135
Gráfico 3 – Profissão dos/as respondentes	135
Gráfico 4 – Critério 5: Demonstram interesse em participar da pesquisa	138

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	39
1 RESISTÊNCIA, INSURGÊNCIA E EMANCIPAÇÃO: COMPREENDENDO OS CONCEITOS	39
1.1 ENTRE A LIMPEZA DE BANHEIRO E O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA	50
CAPÍTULO 2	74
2 ENCONTROS E DESENCONTROS: A MULHER NEGRA E O MAGISTÉRIO	74
2.1 (RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE CURITIBA	87
2.2 CURITIBA: O DIREITO DE ENSINAR E APRENDER SEM RACISMO	92
2.3 PROFESSORAS NEGRAS NA CIDADE DE CURITIBA	106
2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS	113
2.4.1 Experiência Pedagógica 1	115
2.4.2 Experiência Pedagógica 2	117
2.4.3 Experiência Pedagógica 3	119
2.4.4 Experiência Pedagógica 4	120
2.4.5 Experiência Pedagógica 5	122
2.4.6 Experiência Pedagógica 6	123
CAPÍTULO 3	126
3 ENTRE REALIDADES, SONHOS E VERDADES	126
3.1 CORREIO NAGÔ E O ENCONTRO COM AS INTERLOCUTORAS	126
3.2 ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO (ACNAS) E AS REVELAÇÕES DAS INTERLOCUTORAS	136
3.3 CATEGORIA 1: COISAS DA CABEÇA E DO CORAÇÃO	148
3.4 CATEGORIA 2: AFROSORORIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	154
3.4.1 Afrosororidade e práticas pedagógicas	159

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICES.....	181

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve por objetivo compreender a trajetória de vida e os motivos pelos quais professoras negras que atuam no ensino fundamental se comprometeram no exercício de sua docência com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E quem eu sou? Uma professora negra da rede de ensino do município de Curitiba que trabalhou por anos nesta etapa da educação. Para além, também sou descendente de mulheres aguerridas, rainhas, princesas, parteiras, rezadeiras, agricultoras, cozinheiras, anciãs, guardiãs de saberes que muitas vezes foram desvalorizados, pois advém de mulheres negras que tiveram pouco ou quase nenhum acesso ao saber escolar, especialmente, aquelas trazidas ao ocidente escravizadas. Minhas ancestrais. Para Oyèrónke Oyewùmí (2004, p.1), “um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento e os europeus, como conhecedores”.

Esse processo de racialização do conhecimento afetou a população negra da diáspora¹. Trama cruel de subordinação, exploração, disputa pelo controle da vida e silenciamentos. A proposição era fazer sucumbir os povos negros. Posso afirmar que foi um plano com vitórias, no entanto, não absolutas, pois o conhecimento de minhas ancestrais chegou até mim pelo poder da oralidade nas várias narrativas que ouvi, nos muitos conselhos que recebi. Desde criança, na convivência com mulheres negras, fui aprendendo os sentidos de resistência, insistência, insurgência, sobrevivência. Existência.

Sou uma mulher² cis, negra, de pele escura, cabelos crespos, lábios grossos, nariz grande. Esses traços fenotípicos me fizeram ser muitas vezes rejeitada, desvalorizada, desacreditada, objetificada e erotizada. Por que vivo em uma sociedade que se revela também pelo que Oracy Nogueira (2006, p. 292) chamou de preconceito racial de marca, ou seja, “quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz que é de *marca*”. Ao nascer, na pequena cidade de São João do Caiuá, no interior

¹ Termo designado a dispersão forçada do povo africano pelo mundo atlântico especialmente no hemisfério ocidental.

² A expressão “mulher” ou “mulheres” é compreendida em sua pluralidade. Cabem neste conceito todas as existências de feminilidades, como vem discutindo a transfeminista Letícia Nascimento (2021). Não se trata de uma “ideia universal de mulher” (2021, p. 55) e nem de essencializar esta categoria. Existem “muitas experiências femininas em diferentes marcadores interseccionais de performatividade de gênero” (idem)

do Paraná, no ano de 1977, as condições estruturais do país situaram-me em um espaço social de subalternidade³. Mulher, negra, pobre. Para María Lugones (2008) a invenção da “raça” organizou as relações de superioridade e inferioridade e se estabeleceu por meio da dominação.

É a partir das percepções de quem sou e como essas identidades foram construídas que inicio essa pesquisa me identificando como mulher negra e me propondo a pesquisar com outras mulheres negras. A imersão neste universo se dará por meio de narrativas orais e escritas que me envolvem em todos os aspectos. Faço parte desse contexto de materiais vivos, observo os acontecimentos e ao mesmo tempo vou me constituindo no processo, o que me permite mudar de posicionamento ao longo da minha caminhada.

As mulheres que surgirão ao longo dessa escrita, desde as sujeitas com quem dialoguei até as escritoras e pesquisadoras lidas, assim como eu, repensaram suas existências e afirmam um estradar antirracista, antidiscriminatório muitas vezes em aliança com as minorias LGBT e junto comigo perseguem o sonho de viverem em uma sociedade justa.

Como sou parte do processo de produção da pesquisa busquei um referencial teórico que amparasse esta perspectiva e encontrei com a autoetnografia. De acordo com Silvio Matheus Alves Santos:

[...] A autoetnografia nos permite problematizar o papel do sujeito pesquisador no momento da sua inserção e atuação no campo da pesquisa, nas relações sociais. Sendo assim, podemos pensar que, se o que nós pesquisamos na sociologia são as relações sociais, tecidas a partir das instituições e das interações dos indivíduos, mesmo tendo como meta assegurar uma racionalidade e objetividade, distanciando-nos, enquanto pesquisadores, não podemos negar que fazemos parte desses processos de interação e de relação social. A autoetnografia nos ajuda a pensar reflexivamente esses movimentos que circundam as pesquisas sociológicas, as interações de proximidade do pesquisador e pesquisado e as relações (afinidades políticas, culturais, éticas e raciais) deste pesquisador com o tema e objeto/sujeito da pesquisa (SANTOS, 2014, p. 214).

Essa perspectiva vai ao encontro e se articula com o que Daniela Beccaccia Versiani (2002) diz sobre o discurso autobiográfico, ou seja, ele é político, já que coloca em visibilidade às subjetividades de grupos minoritários, neste caso, mulheres negras. Logo,

³ O termo subalternidade ligado às questões de gênero, raça, etnia, orientação sexual, credo religioso, bem como para designar um grupo que não goza de meios econômicos suficientes para ter uma vida digna, ou seja: seu emprego abrange um amplo leque de situações e, por vezes é utilizado sem diferenciar as diversas formas de subalternidade, sendo usados para descrever “a condição de qualquer pessoa que em qualquer modo se sente subordinado, em uma posição de inferioridade ou meio da dominação” (BUTTIGIEG, 1999, p. 25 *apud* TOLEDO, 2017, p. 228).

[...] Ao tentar resgatar nos discursos de matizes autobiográficas a construção de subjetividades marginais (distintas do sujeito hegemônico branco, masculino e europeu, que se sobrepôs ao próprio conceito de sujeito) teóricos e críticos literários evitariam as antigas estratégias de leitura que, afinal construíram a noção de sujeito unívoco e estável que oram pretendem desconstruir (VERSIANI, 2002, p. 58).

Dado o fato de que não estou fora do campo, ao contrário, faço parte do mesmo grupo de pessoas com as quais me propus a investigar, a metodologia desta pesquisa envolve um grau de subjetividade que será compreendida como parte da construção da análise. Neste caso, “[...] o sujeito da experiência adquiria, agora, o estatuto analítico de objeto de observação.” (SANTOS, 2017, p. 215). Ao mesmo tempo que olho para as outras colegas, também olho para mim. Tento reconhecer na minha trajetória elementos que possibilitam compreender o que é ser uma professora negra na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná (PR)

Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 28) enfatiza que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”, elementos que fundamentam a autoetnografia. Carolyn Ellis (2004) sugere pensar a autoetnografia como descrições de si mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia auto interpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica. Esses descritores representam a possibilidade de aproximação com meus saberes, memórias, sentimentos, emoções em relação à pesquisa e a cultura que nos cerca, me permitindo expressar significados, como e com sujeito da pesquisa e interpretá-los como autora. A cultura, a reflexão, a introspecção intelectual e emocional são centrais no fazer autoetnográfico. Assim, coloco-me como leitora de minha própria condição de mulher, mãe, filha, esposa, professora negra, pesquisadora reconhecendo minhas experiências como processos construídos culturalmente.

Dessa maneira, a autoetnografia é meu ponto de partida e de chegada, a base metodológica que orientará as reflexões que serão apresentadas. Como compartilharei experiências pessoais e interpessoais e a escrita será em primeira pessoa, inserindo-me como uma das protagonistas da pesquisa, apresentando meu processo com equívocos, acertos, mas sobretudo com afeto. Mas, não existe história sem coletividade e, especialmente, de mulher negra, como tão bem tem sido traduzida pela filosofia Ubuntu “eu sou, porque nós somos” (VASCONCELOS, 2017, não p.) o que potencializa outras vozes e, nesses momentos, de acordo com a experiência relatada, farei uso do plural. Direciono-me pela autoetnografia ao focar que minhas experiências se inserem como parte da pesquisa tanto quanto o meu fazer pedagógico. A pesquisa dialoga com as ferramentas teóricas-metodológicas do Feminismo

Negro, sendo permeada pela escrita de vivências de e por mulheres negras. Neste caso específico, vivências de professoras negras. Por isso, é intencional articular um diálogo entre narrativas de teóricas negras com narrativas biográficas⁴ de professoras negras de Curitiba e com minhas próprias memórias. Sendo eu uma professora negra dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto com alguma experiência, vou ao longo desta escrita me revelando, compartilhando algumas de minhas vivências de criança, adolescente e mulher negra e depois, professora. Para realização da pesquisa fiz uso de questionário enviados pela ferramenta Formulários do *Google* para chegar até as interlocutoras, caderno de campo, fotografias de meu acervo, imagens e entrevistas narrativas. Além da análise dos documentos: Diretrizes Curriculares e da Proposta Pedagógica do município de Curitiba à luz do Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Tomarei a autoetnografia, como método e estratégia de escrita do texto. As narrativas são potentes ferramentas que oportunizam a construção de identidades, a autoria, a ressignificação pessoal e cultural, buscando na própria vivência dos sujeitos, no caso das duas professoras que participaram desta pesquisa pontos de convergência e de divergência entre o que é recorrente e o que é singular. Para o campo acadêmico, em especial para a pesquisa qualitativa apresenta-se relevância trazer à tona estes processos históricos, conforme revela Inês Ferreira de Souza Bragança (2012):

A memória e a narração exercem importante papel nesse processo. A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a. O trabalho com as histórias de vida vem como possibilidade de contraposição aos movimentos de aceleração da vida, da formação e da docência, buscando um processo de formação e construção de saberes que se deseja mais humano, existencial, partilhado – é a interrupção do tempo “cronológico” e “vazio” (Benjamin, 1993) e o resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas, instituintes. Tomamos o sentido da experiência plena pela natureza coletiva de sua construção e a narração como caminho de partilha e recriação dessas experiências (BRAGANÇA, 2012, p. 33).

⁴ Utilizaremos aqui o termo «investigación biográfico-narrativa» como una categoría amplia que -ostensivamente- incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de «investigación cualitativa», más específicamente como investigación experiencial. BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M., 2001, pg 18-19)

Desse modo, começo a narrativa, ou melhor a autobiografia, voltando às memórias de minha origem. Elaborei ao longo da produção da dissertação um diário de campo intitulado “Caderno de Memórias” para registrar minhas experiências durante o mestrado e farei uso dele para trazer algumas considerações. Segundo Karina Antonia Fadini (2020, p. 58-59) esta metodologia se refere a um “ver-se vendo e um ler se lendo”.

Fui uma criança feliz. Ao lado da casa marrom onde morava havia um grande campo. Nesse local, Mimosa, a nossa vaca, pastava e ali mesmo, tomávamos seu leite quentinho. Havia neste campo um cupinzeiro usado pelas mulheres da redondeza como forno para assar pão. Nesse mesmo espaço, as mulheres juntavam castanha portuguesa, e eu tentava ajudar, mas machucava minhas mãos e logo era dispensada da atividade. Do outro lado da minha casa era possível avistar a escola de ensino fundamental, na época chamado de primário. Muitas vezes ficava por um bom tempo apreciando as crianças brincando no pátio. Tinha quatro ou cinco anos de idade e apesar do grande desejo de estudar não podia porque não tinha acesso à pré-escola e nessa época, meados de 1983, nas escolas públicas as crianças entravam na 1ª série quando completavam sete anos.

Figura 1 – A casa marrom



Fonte: Acervo da autora (1981)

Um dia, cansada de olhar de longe, tive o meu primeiro contato com a escola e foi emocionante. As crianças estavam soltando pipas no pátio escolar e eu, da minha casa, observando tudo. Eram pipas coloridas.

A brincadeira parecia muito divertida. Então, fiz uma pipa de sacola plástica e fui correndo para lá. Pensei que minha família não perceberia a “fugidinha” e, quando ia começar a me divertir, minha mãe veio me buscar. Levei uma bronca naquela tarde de sábado.

Dentre as minhas brincadeiras preferidas está soltar pipa. Até hoje me causa fascínio. Para mim, a pipa na imensidão do céu é um pingo colorido, por mais que tentem segurá-las, lhe impor limites com a linha, é impossível impedi-la de apresentar o espetáculo de rodopios e piruetas.

SOLTANDO PIPAS

Pode ser pipa, papagaio ou gavião.

Depende do vento, brando ou furacão.

Com ela se encanta a criança crescida

Que no meio da rua se prepara pra vida.

Criança com pipa se cerca de encantos

E através dela faz seus olhos brilhando.

Não sabe que a vida nos cerca de dores

E joga na pipa inexistentes temores.

Quem solta pipa tem uma infância feliz,

Faz do papagaio seu amigo aprendiz.

Com ela a criança seus sonhos balança,

No fio de linha que, com outras, ela trança.

(Nara Juscely Minervino de Carvalho Marcelino, não p.)

As pipas de diferentes formatos e cores me lembram a diversidade das pessoas. A vida é um espetáculo de pipas-gentes.

Eu era uma criança ousada, pois participava das conversas dos adultos, expressava minha opinião, queria aprender e aprender tudo. Entretanto, bastava o olhar da minha mãe ou da minha avó para saber que era hora de me retirar e cuidar de minhas responsabilidades. Com afeto e disciplina fui educada e me sentia muito amada.

Finalmente, completei 7 anos, e chegou o momento tão aguardado por mim e por minha família. Já podia ir à escola aprender a ler e escrever, assim, em 1984 fui matriculada. Foi um evento. Mesmo com todos os desafios econômicos que a família enfrentava, e não eram poucos, tudo foi providenciado para que esse início escolar fosse bem-sucedido. Uma lancheira foi comprada, era linda. Minha mãe encampou os cadernos e ainda sinto o cheiro do papel tigre⁵.

Havia uma preocupação familiar para que eu me saísse bem nos estudos, aprendesse e alcançasse boas notas. Minha mãe acompanhava as tarefas de casa, os bilhetes enviados, reuniões e orientava quanto às atitudes na escola. Ela entendia que a educação seria talvez a única chance para que eu pudesse mudar meu destino. Tenho memórias agradáveis dessa época. As professoras, as amigas e os amigos, sim todos brancos. As brincadeiras de recreio, enfim a escola era um lugar mágico, um espaço de aprendizagem, de descobertas, de novas experiências. Quem me levava para a escola era a minha avó materna, Francisca Gomes Pereira.

Figura 2 – Avó Francisca Gomes Pereira - Chica



Fonte: Acervo da autora (1980)

Diariamente, falava na porta da sala com a professora: “Professora, a Valéria é preta⁶. Não tem pai, mas é educada, tem vó e mãe”. Eu sabia que era preta. Mas não compreendia por

⁵ Similar ao papel *kraft*, na cor verde.

⁶ O uso do termo preta ou negra em diferentes momentos da dissertação terá relação com as formas que as pessoas de acordo com as minhas memórias se pronunciaram. Em relação a dados estatísticos, o termo usado é negro/a pois corresponde a junção das categorias preto e pardo, no entanto, no linguajar dos/as ativistas e, também das pessoas de modo geral usa-se preto/a ou negro/a para se referir a identidade racial.

que minha avó fazia questão de anunciar nossa negritude. Algumas vezes, me sentia envergonhada por essa fala de minha avó. Com o passar do tempo, essa vergonha se transformou em orgulho, resistência e empoderamento.

Na época, eu não sabia o profundo significado da cena que se repetiu por muitas vezes. Aparecida de Jesus Ferreira (2006), afirma que, os/as professores/as precisam ser conscientes do seu papel profissional e refletir sobre o trabalho que realizam em sala de aula, pois estão educando pessoas para que possam exercer a cidadania na sociedade e talvez por isso, minha avó insistia que a professora soubesse quem éramos nós. Patricia Hill Collins (2019, p. 322), indica que “criar filhos negros em ambientes racistas promove uma nova visão da maternidade para muitas dessas mulheres. Essa compreensão do ativismo político e do empoderamento é completamente diferente de uma luta por interesses próprios”.

Vovó ciente do que significava uma menina negra em meio a tantas pessoas brancas anunciava à professora que eu não estava sozinha. Havia mulheres zelando por mim. Ela com essa frase reconhecia as formas de subordinação que as crianças negras podiam vivenciar na escola, assim como o que o machismo poderia causar na percepção sobre mim e por isso explicitava que havia mulheres atentas cuidando de mim. Isso teve um forte significado na construção da minha cidadania. Ao ouvi-la, eu aprendia também que tinha direito a uma educação tão boa quanto as outras crianças e, ao mesmo tempo, eu me afirmava como uma criança preta que não tem vergonha de se denominar assim. Porém, havia um “ela é preta, mas...” que anunciava a compreensão de uma certa hierarquização. Acredito que minha avó, ao longo de sua vida, manteve-se ativa e questionar a suposta democracia racial era feita dentro dos seus limites de mulher negra e pobre. Assim, do seu jeito dela, reivindicava um espaço igualitário para mim exigindo um tratamento correto comigo naquela escola.

Em 1985, fui para a 2ª série, estava com 8 anos de idade. A escola mudou. A professora que eu amava se aposentou. Ela era tão carinhosa quanto minha avó. Comecei a observar quem eram as crianças tidas como as mais bonitas, as preferidas pelas professoras. Foi doloroso perceber que meu fenótipo não condizia com os frequentemente valorizados. Na ocasião, chegou na minha turma uma menina branca com longas tranças e todos os dias ia com um penteado diferente. Era muito elogiada pelas professoras e os meninos a adoravam. Todas as meninas queriam brincar com ela.

Comigo ocorria o contrário, poucos amigos e amigas para brincar na hora do recreio e eu já não sentia o mesmo entusiasmo pela escola. Fui me apagando, ou melhor dizendo, foram

me apagando. Na 3ª série tinha tanto medo da professora que não ousava abrir a boca. Na 4ª série, em 1987, a professora se referia às crianças que não tinha comportamento adequado como “neguinho”. Eu ficava incomodada, às vezes até brava, com tantas repetições dessa palavra. Tínhamos de ficar com a cabeça abaixada sob a carteira, quietas. Sempre quis saber de quem ela estava falando quando dava bronca. Às vezes achava que era para mim porque a única negra da sala era eu. Aliás, da 1ª à 4ª série eu fui a única pessoa negra da escola. Isso significa que eu não tive professoras e nem amigos e amigas negros..

Havia nessa época o que era denominado de revista higiênica, uma vigilância sob nossos corpos realizada pela inspetora. Nós, crianças, a considerávamos como a ajudante da diretora, ou seja, alguém que nos causava um certo medo pela autoridade. Ela que cuidava do recreio, ficava no portão e fazia a apavorante revista. As crianças eram colocadas no pátio da escola e apresentávamos as unhas que deveriam estar limpas, precisávamos estar asseadas e sem piolhos. Lembro do medo que sentia nesse momento, pois caso a criança não atendesse a esses requisitos, era humilhada. As crianças pobres certamente passavam por este momento sem que sua condição social fosse considerada. Todas eram tratadas do mesmo modo.

Eu esticava bem os dedos das mãos para ela confirmar que as minhas unhas estavam limpas e cortadas. As orelhas, limpava tanto, que passei até álcool uma vez. Nós, negros e negras periféricos, muitas vezes fomos e somos associados a sujeira. Por isso, muitas famílias negras, como um modo de proteção a seus filhos e filhas, se ocupam da higiene de modo cuidadoso (às vezes exagerado), pois sabem que seremos julgados/as com maior rigidez que crianças brancas. Eliane Cavalleiro, a partir de uma de suas entrevistadas em sua pesquisa de doutorado observa que:

Dona Catarina apresenta os cuidados e a luta de sua mãe para manter as filhas bem-arrumadas e asseadas. Logo, todos os conflitos que a vitimaram não decorreram do fato de ser ela uma criança miserável e suja. Ela reflete sobre o fato de sua mãe mantê-las arrumadas, como uma estratégia para proteger suas filhas dos conflitos existentes na escola (CAVALLEIRO, 2013, p. 203).

Assim como dona Catarina, a higienização pessoal e da casa sempre teve na minha família um lugar muito especial. Minha mãe e minha avó se desdobravam para criar as condições necessárias para nos mantermos limpas, mesmo com poucos recursos. Elas sabiam que o fato de sermos negras nos colocava em condição desfavorável quanto a percepção de limpeza. A população negra desde sempre convive com o estereótipo da sujeira como parte

constitutiva de nossa existência. É uma das construções racistas que pesam sobre nós, especialmente, sobre nossos corpos e desde muito cedo somos colocadas à prova.

A cor negra tem sido associada com a impureza, com a imundície. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2000),

No estudo da formação de grupos socialmente execrados, Elias e Scotson (1994) propõem um ordenamento no modo como os grupos dominantes estigmatizam os dominados. Segundo eles, isso ocorre quando tais grupos detêm o efetivo poder de fazer crer, a si mesmos e aos próprios execrados, que tais estigmas são (ou podem ser) verdadeiros. O primeiro modo de estigmatizar é a pobreza, e para utilizá-la o grupo dominante precisa monopolizar as melhores posições sociais em termos de poder, prestígio social e vantagens materiais, já que apenas nessa situação a pobreza pode ser vista como decorrência da inferioridade natural dos excluídos. O segundo modo é atribuir como características definidoras do outro grupo a anomia (a desorganização social e familiar) e a X delinquência (o não cumprimento das leis). O terceiro, atribuir ao outro grupo hábitos deficientes de limpeza e higiene. O quarto e último é tratar e ver os dominados como animais, quase animais ou não X inteiramente pertencentes à ordem social (GUIMARÃES, 2000, não p.).

Diante dessas estratégias de subalternização, como disse Collins, especialmente as mulheres negras desenvolviam suas formas de resistência. Às vezes, mostrando bravura como fez minha avó avisando a professora que eu não estava só, outras, tentando se equilibrar entre as condições concretas de vida e as possibilidades de conquistar a higiene desejada. Tal dureza, lembra-me uma passagem do livro Quarto de Despejo da escritora Carolina Maria de Jesus, no qual ela escreve

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. E só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 1960, p. 19).

Como Carolina, minha mãe e avó se desdobravam para garantir condições dignas de vida para mim. Abaixo, uma das fotos do meu acervo pessoal que mostra, tanto a precariedade do espaço em que vivíamos, a preocupação de minha família em arranjar os meios para que eu pudesse ter acesso a higiene pessoal e, pelo meu sorriso, demonstro a alegria do meu viver, proporcionado pelo cuidado das mulheres que me cercavam, empenhadas em construir para mim uma infância negra feliz.

Figura 3 – Banho no tanque



Fonte: Acervo da autora (1983)

Por isso, os momentos de inspeção na escola eram para todas as crianças carregados de muita tensão. Sabia que seria uma vergonha para minha família receber um bilhete apontando alguma falta de higiene. Muitas vezes observei a inspetora olhando as cabeças das colegas para localizar piolhos. Ela remexia os cabelos delas. Na minha cabeça, nos meus cabelos ela mal tocava. E, por isso, nem soube se um dia peguei piolho.

Entre alívio e medo foi na escola que aprendi sobre cabelos bonitos e feios. Meus cabelos eram preocupação constante lá em casa. A mãe e a vovó os penteavam com muito cuidado para desembaraçar e mantê-los “bem alinhados”, como diziam. Ainda assim, conclui pelas experiências vividas na escola que eles eram feios, já que não eram dignos nem mesmo para as inspetoras procurarem piolhos. Assim ainda criança aprendi que tinha pessoas que sentiam repulsa por cabelos crespos.

Ainda na 2ª série, em 1985, houve mais um episódio que aumentou minha percepção sobre a feiura da pessoa negra. A turma onde estudava ia apresentar uma dança típica. Eu dizia que não queria dançar, sinto que previa a tragédia. Fiquei sem par. Não fui escolhida por nenhum menino. Essas situações de escolha de uma menina por um menino adentra a questão de opressão de gênero e sexualidade sendo corriqueiras e não problematizadas na escola. Na minha infância isso era bem mais comum e vem sendo alterada pelos questionamentos dos estudos feministas sobre como o gênero é também uma categoria determinante na construção das subjetividades e opera como possibilidade de hierarquização entre as pessoas. De acordo com Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 49) “Para que esse corpo seja integrado neste

sistema econômico de que fala Foucault (1999), é preciso que ele seja modelado a partir de regras bem definidas onde a escola tem uma participação fundamental, sendo peça-chave em uma sociedade disciplinar como a brasileira.”

No meu caso, a escola me expôs a situações vexatórias como esta ao não criar formas de organização de pares que contrariasse as relações de poder. Fui obrigada a dançar com o menino considerado pela turma como o mais feio. Ele era o maior e mais velho do grupo e até esse episódio eu nunca tinha ouvido sua voz. Provavelmente era um aluno repetente que, como eu, tinha motivos para não se sentir parte do grupo. Meu desconforto ficou maior quando um colega disse que éramos um par perfeito. Pobres, considerados feios e não éramos brancos. As meninas não queriam dançar com ele e os meninos não queriam dançar comigo. Tínhamos muitas coisas em comum. Frenette (1999) diz que

Enquanto a criança branca, durante seu desenvolvimento, vai introjetando os aspectos positivos dos estereótipos –tais como o de beleza superior e maior inteligência -, a criança negra vai assimilando os aspectos negativos –tais como o de inferioridade estética e menor capacidade mental (FRENETTE, 1999 *apud* DUTRA; GARCIA, 2013 p. 13).

Eu e o menino nos tornamos bons amigos por muitos anos. Aldia Mielniczki de Andrade em sua pesquisa ‘Processos de Branquitude na Creche’(2019), relata que desde 2013 desenvolve um trabalho de ressignificar as paredes da unidade de educação, em que trabalha, que se localiza no bairro Abranches em Curitiba/PR. Neste trabalho, o fato de contemplar crianças de várias raças/etnias nos murais e nas paredes da unidade trouxe a perspectiva de pertencimento e valorização das crianças negras e seus familiares. A autora complementa que essa atitude reverberou em outras possibilidades para a construção de infâncias felizes. De acordo com Foucault (1999), onde há poder há resistências. Esses atos são acontecimentos micros que os oprimidos desenvolvem para se contraporem às situações que tentam nos desumanizar.

Quando assistia todas as festas da escola lá do quintal da Casa Marrom imaginava que nelas só havia alegria e desejava compartilhar a magia da escola. Ao experimentar o cotidiano escolar sentia um certo desalento. A rejeição dói muito e era difícil aceitar que os meninos preferiam ficar sem dançar do que dançar comigo. Esse sentimento de desprezo me acompanhou por muito tempo e me fez ser uma pessoa receosa, com medo de não ser escolhida em diversas outras situações. Esse evento impactou minha existência. Foram essas vivências

que, devagarinho, foram me convencendo que eu realmente era uma menina feia e inferior às minhas e meus colegas, me tornara uma criança quieta, apesar de notas boas raramente obtinha algum reconhecimento das pessoas da escola. Fato que, como relata Megg Rayara Gomes de Oliveira, ocorre comumente com crianças pobres, negras, gays afeminados, trans dentre outras. Ela diz:

Em sala de aula, eu sempre figurava entre os/as melhores da turma e na primeira, segunda, quinta e sexta séries, porém, consegui as melhores notas, o que não resultou em relações de camaradagem com os/as colegas de sala ou uma atenção maior dos professores e das professoras (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Para minha sorte, a escola não era o meu único espaço de existência. Fora dela, fui uma criança feliz.

Figura 4 – Autora em frente ao colégio



Fonte: Acervo da autora (1986)

Eu e a turma da comunidade, Vila Esperança⁷. Neste espaço pratiquei, o esperançar:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (STREECK, REDIN; ZIRKOSKI, p.161)

Dividíamos a vontade de viver. Ali viviam: Beto, Juliana, Jacqueline, Lucimone, Monica, Silvana, Andrea, Anderson, Edna, Simone e Edson. Subíamos nos morros de terra e escorregávamos sentados no papelão e às vezes quando perdíamos o papelão na descida, rolávamos morro abaixo, construíamos casinha embaixo de árvores.

⁷ É um nome fictício do lugar em que cresci. Era um território em Curitiba-PR, que foi ocupado por 100 famílias.

Figura 5 – Brincadeira de casinha



Fonte: Acervo da autora (1986)

Estabelecíamos uma relação amigável e respeitosa com a natureza, orientada pelas nossas mais velhas. Uma vez não pedi licença ao pé de bugre⁸ e no outro dia acordei toda inchada e com coceira. Éramos ensinadas que ao passar pelo bugreiro devíamos cumprimentá-lo. Não raro esquecíamos e o resultado era ficar com o corpo tomado por alergias.

Também soltávamos pipa, andávamos de carrinho de rolimã, jogávamos bolinha de gude, rolávamos tronco, brincávamos na lama, catávamos “peixinhos” que nunca se transformaram em peixes ornamentais como víamos nos aquários dos desenhos da televisão, pois de fato eram girinos.

Assim, embora na escola vivesse situações muito difíceis, fora dela, a infância negra e pobre se constituía de outras experiências, mais partilhadas e menos hierarquizada. De certo modo essas vivências melhoravam minha condição psíquico-social e possibilitavam meu desenvolvimento mais saudável. De acordo com Lucimar Rosa Dias

O racismo é uma das variáveis que compõem as chamadas Experiências Adversas na Infância (CDC, 2019). A experiência de ser criança negra no Brasil ocorre na adversidade do racismo brasileiro e essas crianças podem enfrentar maior exposição ao estresse tóxico por traumas e a situações de pobreza devido ao racismo (DIAS et al., 2021, p. 10).

⁸ Planta arbórea de áreas secas também conhecida como aroeira-branca. Há outra espécie de nome científico *L. molleoides*, porém são de folhas compostas pinadas ou trifoliadas que possuem compostos nas folhas e ramos que podem causar reações alérgicas, assim como seu pólen. Esta espécie *L. brasiliensis* é bastante usada como ornamental, mas tem limitações em uso em lugares onde existam pessoas alérgicas. Nome científico: *Lithraea brasiliensis* March.

Independentemente do que vivia de bom ou ruim na escola, a educação continuava sendo um bem na minha família e eu segui minha trajetória escolar. No período de 1988 a 1991, cursei o ginásio – atualmente corresponde aos anos finais do ensino fundamental. Na quinta série fui matriculada em um colégio estadual. E mesmo sendo uma instituição pública a lista de material escolar era extensa: entre sete e dez cadernos, vários tipos de papéis, um livro texto e um livro de atividades para cada disciplina e uniforme. Nada disso era fornecido pelo Estado. As famílias que deveriam comprar. Na época não existia o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nos moldes como conhecemos hoje, ele não alcançou a escola que estudei. Eu percebia as dificuldades, pois mal tínhamos dinheiro para nos alimentar e nem podia pensar em comprar lanche na cantina da escola (o programa de merenda escolar também não existia). Isso estava fora do orçamento familiar.

Para a minha família a entrada no ginásio foi um desafio devido aos novos gastos. Minha mãe não tinha estabilidade financeira, mesmo assim ela tentava comprar os livros em várias parcelas. Em um desses anos passamos as férias de janeiro apagando atividades de livros usados que ela comprara. Experiência que minha orientadora conta também ter vivido, ou seja, não se trata de um fato individual. Várias crianças negras nos anos 70, 80 e 90 chegam às escolas públicas, porém as condições socioeconômicas e as políticas públicas em educação continuavam sem dar conta das desigualdades sociais. Por isso, não é incomum que o mercado de trabalho atraia esse grupo social, às vezes, mais que a escola ou que para conquistar um avanço na escolaridade seja necessário dividir o tempo entre escola e trabalho. E explica porque lutamos tanto para que as políticas educacionais deem conta de material escolar, uniforme e alimentação, são itens básicos para que todas as crianças possam frequentar a escola.

Para mim o trabalho chegou aos onze anos em 1988. Exatamente no ano que a Constituinte Cidadã com garantia a direitos fundamentais (artigo 227) era aprovada e logo depois veio o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA lei nº 8.069/1990) estabelecendo normativas para o trabalho infantil. No entanto, a legislação não é suficiente para impedir a necessidade premente de sobrevivência. Precisava ajudar a família, comprar roupas e sapatos para mim. A princípio trabalhava um período do dia e estudava no outro, mas antes de chegar à 8ª série, tinha me tornado estudante do ensino noturno, aos 13 anos de idade. Infelizmente o trabalho infantil é uma realidade que não ficou no passado. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 continua

1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil antes da pandemia. Desses, 706 mil vivenciavam as piores formas de trabalho infantil. Do total em trabalho infantil no Brasil em 2019, 66,1% eram pretos ou pardos (UNICEF, 2021).

Depois de entrar no mundo do trabalho e me tornar estudante noturno, senti-me adulta. Uma das primeiras coisas que fiz foi um tratamento para alisar meus cabelos, na tentativa de romper com aquela feiura que me perseguia por todos estes anos e que se materializava no cabelo crespo. Nas palavras de Ana Paula Xongani⁹, sobre o livro de bell hooks, “Meu crespo é de rainha é uma ferramenta para reverter o processo histórico de invisibilidade”. Destacarei alguns trechos do livro que não fizeram parte de minha infância. Hoje, professora, educo para que essas palavras alcancem cada vez mais crianças negras.

Menininha do cabelo lindo

macio como algodão.

Uma tiara, uma coroa,

Pode ser moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho, ou livre leve e solto ao sabor do vento!

Cabelo pra pentear, cabelo pra enfeitar, pra enrolar e trançar ou deixar como está

(hooks, 1992, não p.)

Eu, como muitas meninas negras da minha geração, colocava uma blusa na cabeça para brincar de ter cabelo liso e longo. Esse sentimento me despertou aos dez anos de idade e me acompanhou por muito tempo. Não descrevi aqui as inúmeras tentativas durante estes anos de alisar os cabelos, pois seria uma longa história. Basta dizer que passei metade da minha vida tentando mudar a estrutura capilar do meu cabelo e somente depois de adulta fiz as pazes com ele .

Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!

⁹ É influenciadora digital e empresária de moda no Ateliê Xongani, de moda afro-brasileira. É criadora de conteúdo em suas redes e nas de parceiros como Bradesco, Natura, TNT Energy Drink, iFood, Magazine Luiza e Campus Party. É a primeira embaixadora de dreads de uma marca de produtos para cabelo, a Salon Line. Em 2019, vai estreitar como apresentadora do GNT no programa Se Essa Roupa Fosse Minha. Em suas redes, Xongani propõe conversas para falar com leveza e responsabilidade sobre temas sempre importantes e urgentes. Sua militância é afetiva, como costuma dizer.

Menininha você é uma gracinha!

Nosso crespo é de rainha!

(hooks, 1952, não p.)

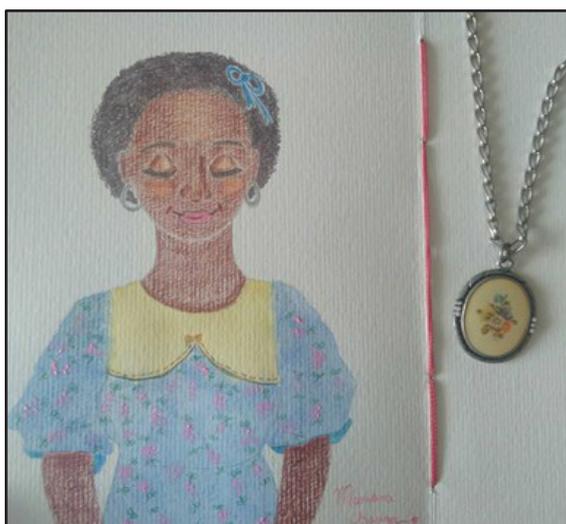
Iniciei a dissertação afirmando minha ascendência, e entre tantas mulheres, também estavam as princesas, certamente, nenhuma que caiba nas imagens fortemente divulgadas com base em contos de fadas europeus. Nilma Lino Gomes (2002), explica a experiência dos corpos negros diante desse massacre simbólico de nossas imagens. Ela diz

No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária (GOMES, 2002, p. 3).

Rememorar minha experiência como criança, adolescente e mulher negra me ajuda a compreender os caminhos necessários para colaborar na superação do racismo, mas sobretudo penso que contribui a para que outras pessoas não negras, professores e professoras, possam, a partir da minha narrativa compreender as vivências de seus e suas estudantes.

Mariana Souza¹⁰, apresentou a ilustração a seguir em 2020 na I Semana Preta de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e disse que seu desenho era um modo de “*reconciliar-me com minha imagem de mulher negra*” (anotações pessoais da autora).

Figura 6 – Ilustração apresentada por Mariana Souza na I Semana Preta de Letras da UFPR



¹⁰ É graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora da área de ilustração de personagens negras na literatura infantil. Ilustradora. Tem experiência de estágio em Ensino da Arte na Educação infantil, Ensino fundamental, Ensino médio e espaços não escolares.

Fonte: Souza (2020)

Essa declaração souo tão necessária e verdadeira para se contrapor aos padrões hegemônicos de beleza que em menor medida continuam regulando os corpos de pessoas negras na tentativa de dominá-las e por vezes matá-los, simbolicamente e materialmente. Reconciliar com nossa imagem, trata-se de um exercício constante para as mulheres, em especial as negras, trans, LGBT¹¹, indígenas. Parte da luta antirracista, LGBTfóbica e indígena passa por fazer as pazes com nossos corpos, resistindo as pressões sociais.

Foi na escola que constitui uma ruptura com meu corpo negro, mas também onde dei início a minha emancipação como mulher negra. No ensino fundamental II (ginásio), era muito comum os/as professores/as nos mandarem realizar exercícios na lousa. Uma vez, uma colega negra de pele clara foi à lousa e alguns colegas ficaram rindo porque seu cabelo “não se movimentava, não tinha balanço”. Isso me chateou e me deixou brava, pois o meu cabelo também não tinha balanço. O estudante que me contou a suposta piada, apontando para a menina que estava na lousa, deduziu que eu iria rir junto. Não foi o que aconteceu, o que gerou uma tensão entre nós. Penso que foi uma das primeiras vezes que me posicionei como antirracista. Apenas não usava esse vocabulário porque não discutíamos sobre isso.

Não tenho recordações sobre ter aprendido e ouvido histórias interessantes sobre a África. Tudo que lembro foi que a escola ensinou sobre negros e escravização. Digo negros, porque sobre mulheres negras nada foi dito. O que aprendi sobre mulheres negras veio da experiência com minha mãe, minha avó e com as mulheres da Vila Esperança. Esperança que me preparou para as batalhas da vida desafiando o preconceito e a discriminação.

Não aprendi na escola a me comover ou questionar os castigos que os escravizados enfrentaram, ao contrário, as imagens apresentadas para mim naturalizavam todos esses horrores. Não fui levada a refletir sobre a resistência do meu povo. Não tenho memórias sobre

¹¹Circulam nas redes midiáticas siglas para nomear a população trans (ano 2000- GLS gays, lésbicas e simpatizantes, está em desuso; no ano de 2008 LGBT lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis; ano 2011- LGBTI+ lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexo; LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais). Diante dessas e de outras possibilidades, opto por utilizar a sigla LGBT em reverência aos ancestrais que no dia 28 de junho de 1969, manifestaram-se pelos direitos e respeito às pessoas LGBT após a invasão policial ao bar *Stonewall Inn*, localizado no bairro de *Greenwich Village*, em *Manhattan*, em New York, nos Estados Unidos. Essa manifestação é um marco histórico. Disponível em <https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>

literaturas, conversas, nada que ressaltasse as contribuições da população negra para a humanidade.

Foi o exemplo de outras mulheres negras da comunidade que eu pertencia que me conduziram a decidir pelo magistério, o que foi um dos meus primeiros atos de insurgência rompendo com as expectativas que pairavam sobre o meu futuro de empregada de serviços domésticos como tantas que conhecia.

Em 1993, com 16 anos, passei a fazer o ensino médio me matriculando no Curso de Magistério – formação de professores/as em nível médio –, em uma escola no centro da cidade de Curitiba na qual os/as estudantes eram em sua maioria brancos/as. Eu preta¹², estudante do noturno, periférica, me percebi como uma invasora de um local não destinado para mim.

O que parecia apenas uma impressão, logo se confirmou e passei a sofrer perseguições de um professor branco e de alguns colegas. Parece que o objetivo era me fazer desistir do curso, apesar de eu nunca ter ofendido ninguém e cumprir com o requerido para uma estudante.

Durante o debate de um texto, uma das colegas, disse em voz alta que não era para as outras colegas e para o professor me ouvirem, pois nada do que eu estava falando tinha importância. Ele, ao invés de repreendê-la por essa atitude descabida, a apoiou me ignorando e passando para o próximo assunto sem a menor justificativa.

O mesmo professor em outra situação me acusou de copiar o trabalho de uma colega, entre outras coisas disse que eu jamais poderia ter feito um trabalho naquele nível, tudo isso em alto e bom som. Apesar de a outra estudante envolvida ter confessado que fora ela quem copiou o meu texto, fui culpabilizada e perdi nota.

Houve uma situação durante a avaliação realizada pela professora de estágio, também branca, em que minha moral foi questionada. Nessa ocasião chorei muito. Insinuaram que eu era imoral, pervertida. Apesar dessas e de muitas outras situações tristes em que o racismo me paralisou e fui questionada sobre minha capacidade intelectual, silenciada, destrutada, desencorajada, apesar de tudo isso eu sobrevivi. Ser pré-julgada negativamente foi constante em minha vida. Lidar com essas situações foi uma das primeiras aprendizagens no caminho da sobrevivência.

¹² De acordo com as categorias do IBGE: preta, parda, branca, indígena, amarela eu me autodeclaro preta, então, em alguns momentos do texto vou variar entre o uso de negra e preta.

Nessa trajetória de aprender a sobreviver apesar do racismo, participei de uma peça de teatro adaptada sobre a vida de Lima Barreto¹³. Foi a primeira vez que ouvi sobre Lima Barreto, um negro que não estava relacionado com história de escravização. Não fui protagonista, nunca. Essa peça, em especial, ficou marcada em minha memória por uma frase: o céu é o limite. Muitas vezes quando penso em desistir de alguma labuta, em situações adversas me pego a lembrar da frase que se tornou um mantra para mim: “o céu é o limite”.

E mesmo sendo a primeira vez que ouvia sobre vidas negras por outra perspectiva, os professores e professoras não propuseram uma conversa sobre racismo e a situação do negro no Brasil, tampouco falou-se de mulheres negras. Mesmo assim me despertou o desejo de saber mais sobre outras pessoas negras que não eram reduzidas a escravização, assim fui me tornando uma curiosa e hoje uma pesquisadora em educação para relações étnico-raciais.

Entre dores e amores fui adquirindo minha consciência racial e, quando tinha aproximadamente 17 anos, compreendi que minha negritude exigiria compromisso político e antirracista com minha ancestralidade.

Terminar o magistério em 1995 foi uma grande conquista. Iniciei a docência e, nesse mesmo tempo, fiz concurso público para professora. Fui aprovada e comecei uma nova etapa de vida e profissional. Eu vivia e sentia as relações étnico-raciais cotidianamente, agora não mais estudante, mas como única professora negra da escola. Mesmo ciente do meu papel de ativista por muitos anos não tive uma práxis, ou seja, uma ação-reflexão-ação sobre as relações raciais e suas estruturas de hierarquia e poder.

Trabalhei em muitas escolas e sempre que nelas chegava identificava as crianças negras, as carentes de afeto, as desacreditadas, as vulnerabilizadas e elas entravam em sintonia comigo em um processo humanizador, expresso por elas assim: “hoje você vai estudar com a gente?”.

Essa relação de amor que se instituiu era uma ferramenta de emancipação que desenvolvemos e me conduziu a buscar mais sobre as relações étnico-raciais e a educação. Fui pega pelo amor, pelo desejo de um mundo mais inclusivo e assim vai surgindo a pesquisadora.

¹³ Lima Barreto foi um importante escritor do Pré-Modernismo, “o romancista da primeira república”. Em 1903, quando cursava o terceiro ano de Engenharia, foi obrigado a abandonar o curso, pois seu pai havia enlouquecido e o sustento dos três irmãos agora era responsabilidade dele. Lima Barreto faleceu no Rio de Janeiro, no dia 01 de novembro de 1922 aos 41 anos.

Minha presença como professora negra comprometida fez e faz a diferença, pois desestabiliza o preconceito naturalizado. Com mais de 20 anos de experiência em sala de aula, sinto-me orgulhosa do compromisso assumido em prol de vidas negras. Compreendo a insistência de meus antepassados para que tivéssemos acesso à educação. O pedido em forma de ordem de minha mãe para que eu estudasse. A educação para mim foi uma lente de ampliação para compreensão da vida de quem eu sou, porque, por meio dela, experienciei tanto a dor quanto a alegria da conquista, a coletividade e as potencialidades de seres humanos. É transformador o conhecimento. É vida e viver relaciona-se a cada existência humana.

É nesse processo de resgate da minha humanidade, de humanizar os processos de ensino aprendizagem, humanizar as relações, olhando, sentindo, ouvindo que encontrei vez e voz na construção de minha identidade. Na busca por construir o meu próprio lugar, o conhecimento se tornou a maneira de resistir. O desejo de aprender, de saber, conduzem minha existência. Embora tenha vivido a experiência do racismo, mais de uma vez, a mulher que estou me tornando caminha na tríade dor, resistência, empoderamento. Assim, meus caminhos seguiram a trilha das políticas públicas afirmativas para pessoas negras e me inscrevi no curso *pré-pós*¹⁴ da UFPR no ano de 2019, com o objetivo de me preparar para seleções de pós-graduação em nível de mestrado. Em contato com outras professoras negras que estavam chegando nesta etapa de escolarização, passou a ser meu sonho. Eu queria ser mestra. Assim como meus ancestrais lutaram por acessar a educação básica no passado, a concretização de uma pós-graduação *Stricto sensu* me titulando mestra faz parte, é fruto dessa reivindicação.

A minha formação para a vida, a construção de minha identidade, os valores que possuo se deu pelas palavras e atitudes de mulheres negras que foram me transmitindo seus saberes e me possibilitaram seguir na minha escolarização acreditando nessa possibilidade de emancipação. São as memórias que constituem biografias de mulheres negras que me mobilizam.

¹⁴ Em 2013, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR) realizou a primeira edição do Curso de Formação para a Pós-graduação, no âmbito do Programa Equidade na Pós-graduação (execução da Fundação Carlos Chagas com financiamento da Fundação Ford). Com o objetivo de preparar candidatos e candidatas para participação em processos seletivos para programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, no Brasil. A quarta edição do curso da qual fiz parte, iniciou no mês de maio de 2019, com aulas ministradas nas dependências da UFPR – Curitiba/PR, teve o apoio executivo da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (Sipad), por meio da Unidade de Igualdade Racial à qual é vinculada o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPR).

Desse modo, cheguei ao mestrado em educação para o qual me propus a realizar uma pesquisa qualitativa articulando a autoetnografia e as narrativas autobiográficas. Encontrei nesta pesquisa uma possibilidade de valorizar a minha experiência como mulher negra, professora e pesquisadora. Por meio da descrição e análise sistemática relacionarei o pessoal, mulher negra, o profissional, professora negra, meu fazer pedagógico e a conexão estabelecida com outras professoras negras da cidade de Curitiba.

Encontrei na autoetnografia um caminho para o desenvolvimento da pesquisa que propus por meio da seguinte problemática: Quem são as professoras negras da rede municipal de ensino de Curitiba que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e desenvolvem práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Para responder a esse problema de pesquisa, dialoguei com professoras negras (pretas ou pardas) que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Curitiba, com o objetivo de compreender a trajetória de vida e os motivos pelos quais elas se comprometeram no exercício de sua docência com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os objetivos específicos foram:

- a. Analisar dados da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba sobre raça/cor do corpo docente efetivo;
- b. Conhecer, por meio de narrativas orais, trajetórias pessoal e profissional de professoras negras da rede municipal de ensino de Curitiba que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; e
- c. Aprender as percepções de professoras negras da rede municipal de ensino de Curitiba sobre práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desse modo, para responder ao problema organizei a dissertação em três capítulos, que chamarei de *batalhas*. No primeiro travamos uma batalha descrevendo a “Resistência, insurgência e emancipação: compreendendo os conceitos” de mulheres negras que dialogam com os saberes ancestrais e a conquista do direito à educação e se tornam professoras. Intercruzando histórias de mulheres anônimas e reconhecidas socialmente que convergiram para o mesmo sonho: realizar uma educação emancipatória. Além disso, apresento neste capítulo os caminhos metodológicos da pesquisa.

Na sequência, o segundo capítulo, “(Re) Educação das Relações Étnico – Raciais na Cidade de Curitiba” traz reflexões sobre Educação para as Relações Étnico-raciais e Práticas Pedagógicas, além de um diálogo reflexivo sobre as legislações referentes à educação, especificamente o artigo 26-A da LDB (Lei 10639/03 e 11.645/08) que apresentarei adiante. E como o título anuncia, trago a voz de professoras negras que aqui vivem e ou trabalham.

No terceiro capítulo, “Entre Realidades, Sonhos e Verdades” apresento as narrativas realizadas com duas interlocutoras desta pesquisa. Suas histórias de vida, enfrentamentos, desafios e conquistas, apreendendo suas motivações para o exercício da docência. As práticas pedagógicas realizadas com Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e seus desafios como professoras negras em Curitiba.

Por fim, nas Considerações Finais destaco as narrativas de resistência contadas por mulheres negras protagonistas de suas existências e que assumem um compromisso com a docência emancipatória. Apresento percepções sobre o que me foi partilhado, por isso, não assumo o papel de juíza, pois não me cabe condenar ou absolver as professoras negras, busco compreender os sentidos e significados constituídos na luta pela vida de cada uma. Do mesmo modo em relação às práticas pedagógicas e o tema das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 1

1 RESISTÊNCIA, INSURGÊNCIA E EMANCIPAÇÃO: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

A ancestralidade nos ensina que “tudo está no presente. Todo ensinamento pela história está no presente para ser entregue em forma de vivências”, ou seja, todo ensinamento é processo formativo. Isso implica que a ancestralidade se atualiza continuamente na própria vivência, na experiência, na formação pessoal que se faz no coletivo. É o saber, viver, experienciar, fazer (MACHADO, 2013, não p.)

Neste capítulo, apresento os conceitos de resistência, insurgência e emancipação por meio das memórias da minha história e exemplos de vida de outras mulheres negras que nos ajudarão a pensar sobre esses conceitos no mesmo sentido que Patricia Hill Collins (2019) ressalta

Não existe um ponto de vista homogêneo da mulher negra. Não existe uma mulher negra essencial ou arquetípica cujas experiências sejam típicas, normativas e, portanto, autênticas. Um entendimento essencialista do ponto de vista da mulher negra suprime as diferenças entre as mulheres negras em busca de uma unidade de grupo enganosa. Em vez disso, pode ser mais correto dizer que existe um ponto de vista coletivo das mulheres negras, caracterizado pelas tensões geradas por respostas diferentes a desafios comuns. Ao reconhecer e buscar incorporar essa heterogeneidade na elaboração dos saberes de resistência das mulheres negras, esse ponto de vista renuncia ao essencialismo em favor da democracia (COLLINS, 2019, p. 73).

Como Collins provoca em mim o anseio de discutir as práticas pedagógicas de professoras negras do ensino fundamental, compreendo que cada mulher negra tem uma história, uma trajetória própria e não as percebo como um grupo homogêneo. Nesse sentido, essa pesquisa “é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18). Em cada história contada, é possível apreender as distintas trajetórias, mas também os pontos comuns que nos constituem como mulheres negras em uma sociedade racista como é o Brasil. Dado que nos faz compartilhar fatos de nossa existência sem sequer escolhermos.

A chegada de sujeitos que se identificam com os grupos considerados minoritários às universidades gera um movimento de subversão na rotina desses espaços. Comumente havia

homogeneidade entre quem se sentava nas carteiras e quem ocupava do trabalho docente. Com a instituição das cotas sociais, novos/as sujeitos/as - negros e negras, indígenas, pessoas com deficiência rompem com a regra culturalmente aceita, no que diz respeito a quem se senta nas cadeiras. Com isso, modos de existência antes silenciados vêm à tona, o que (re)posiciona a percepção para além da história tida como universal do/a pesquisador/a em relação aos interlocutores/as da pesquisa.

Eu sou uma dessas pessoas que chegam a um programa de pós-graduação a partir de ações afirmativas. Um local que demorei a imaginar possível para mim. Estar nele tem contribuído no fortalecimento de minha identidade de mulher negra e nesse sentido possibilitando que eu narre a minha própria história e também de outras professoras negras produzindo novos conhecimentos.

Por isso, como já dito, optei por caminhar pela estrada da autoetnografia. Ela se aproxima da etnografia e busca incluir diferentes vozes em experiências dialogadas. Na década de 80 surge um debate sobre a construção do texto etnográfico que causou desdobramentos para a antropologia. A discussão sobre um conhecimento produzido sobre o outro que consistia na ida a campo, observação participante, anotações no diário de campo e toda uma experiência pessoal. Entretanto, quando transposta para o texto a experiência pessoal do pesquisador/a, muitas vezes era desconsiderada pelos critérios de um determinado tipo de texto científico. O tempo verbal, o pronome, impessoalidade e distanciamento. Os aspectos dialógicos, situacionais eram excluídos. Mesmo diante de uma experiência etnográfica isso gerou muitas reflexões:

Tornar-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma 'outra' realidade circunscrita, mas sim como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois, ou mais, sujeitos conscientes e politicamente significativos. Paradigmas de experiência e interpretação estão dando lugar a paradigmas discursivos de diálogo e polifonia [...]. um modelo discursivo de prática etnográfica traz para o centro da cena a intersubjetividade de toda fala, juntamente com seu contexto performático imediato (VERSIANI, 2002, p.66-67).

Assim, diante dos questionamentos sobre a etnografia muitas abordagens a não negar a experiência pessoal e a explicitação das intersubjetividades entre os partícipes da pesquisa, ao invés de falar pelo outro ou sobre o outro, passa a falar com o outro por meio de uma escrita dialógica/polifônica. A aproximação entre as reflexões teóricas sobre a construção autobiográfica e etnografias, segundo Versiani (2002), Desses questionamentos surgem o conceito de autoetnografia que se torna útil para superar dicotomias entre autobiografias e

etnografias. A presença do prefixo *auto* garante o aparecimento das diferenças intragrupo e as singularidades dos sujeitos são consideradas. O termo *etno* nos lembra o pertencimento a um grupo cultural. Ocorrendo assim a ligação entre o subjetivo e o coletivo.

Versiani (2002), aponta que a “própria inserção social histórica, identitária e em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, também como um possível modo de conquistar a visibilidade política” (VERSIANI, 2002, p. 68). A mesma autora sinaliza que

Na busca por modelos alternativos de autobiografias e etnografias, construídos não mais a partir do pressuposto do sujeito unívoco, estável e metafísico, ou da autoridade do etnógrafo e de seu distanciamento em relação ao seu ‘objeto de estudo’, mas sim a partir de uma noção de subjetividade construída de modo relacional, ou dialógica também permitem pensar que textos de autoconstrução de subjetividades (coletâneas de autobiografias, as próprias autobiografias e memórias, cartas, e-mails etc.) podem ser lidos como textos com valor de etnografia e vice-versa, havendo as duas formas de escrita (auto e etno-grafias) aspectos intercambiáveis (VERSIANI, 2002, p. 69)

Por isso, a autoetnografia permite atentar para a interação entre os sujeitos e não apenas para um momento da trajetória de indivíduos. É um pressuposto teórico sistêmico sincrônico, diacrônico e menos dicotômico. Assumir uma postura autoetnográfica requer atitudes autorreflexivas atenta a intersubjetividades de sua própria subjetividade circunstanciada pela inserção em diferentes grupos socioculturais.

No que se refere ao realismo, tanto a perspectiva do/a autor/a- pesquisador/a, quanto a dos/as interlocutores/as-participantes são utilizadas, assim a investigação objetiva apresentar uma representação, por meio da escrita, algo mais próximo do real, por meio do uso de experiências pessoais na descrição e na construção de sentidos de experiências apresentadas (ONO, 2017, p. 49).

A seguir apresento alguns termos e procedimentos do fazer autoetnográfico, embora verifiquemos que há uma sobreposição e uma fusão na percepção dos termos. O conjunto dos conceitos que seguem torna possível um trabalho autoetnográfico.

Quadro 1 – Fazer autoetnográfico

CONCEITOS/CAMINHOS AUTOETNOGRÁFICOS	PROCEDIMENTOS
--	---------------

Autoetnografia analítica	O/a pesquisador/a se reconhece como membro de uma comunidade de pesquisa, reflete sobre essa experiência nesse contexto e descreve contribuições teóricas para a pesquisa em momentos distintos e separados da narrativa.
Relatos de pesquisa e entrevistas reflexivas	A experiência do/a pesquisadora são usadas para complementar, ampliar e/ou contextualizar o campo de trabalho, entrevistas e análises.
Etnodramas	Escrita de roteiros e atuação em palco que criem uma performance viva das experiências dos/as participantes em um diálogo com a construção de sentido do/a pesquisador/a sobre aquelas experiências.
Narrativas em camadas	Reflete e retrata a relação entre a experiência pessoal/cultural e interpretação/análise. Apresentando justaposição de fragmentos das experiências, memórias, introspecção, pesquisa, teoria e outros textos refletem e refratam a relação entre a experiência pessoal/cultura e interpretação/análise.
Impressionismo	Narrativas do espaço e local, que mostram como o espaço e o local vertem, informam e moldam as identidades e experiências. Estas narrativas são focadas nas impressões que estes espaços e lugares influenciam no/a autoetnógrafo e no leitor/a.
Narrativas temporais, sensoriais e físicas	Exploram experiências pessoais/culturais por meio de lentes do tempo, dos sentidos e do corpo físico. Tais textos buscam levar o leitor a uma imersão sensorial que abrange a visão, os sons, o olfato e as texturas naquilo que é narrado.
Entrevistas interativas	Se configuram pela troca de experiências, culturas e epifanias entre duas ou mais pessoas com o objetivo de fornecer uma visão múltipla e impressionista das experiências, culturas e epifanias. permitem a participação significativamente no processo de entrevista, de modo que haja pouca distinção entre entrevistador/a e entrevistado/a.
Narrativas co-construídas coletivamente e autoetnografia colaborativa	Histórias contadas por múltiplos narradores/as que circundam em torno de uma experiência em comum, questões sociais ou epifania.
Expressionismo	Como nas artes, busca um movimento de dentro para fora, em uma tentativa de trazer à tona sentimentos e representar emoções por meio de perspectiva subjetiva, o que possivelmente converge para o entendimento de que a construção de sentido é situada, e o sentimento pode definir o que faz parte ou não da “situação”.
Narrativas confessionais	Focam em experiências específicas do/a pesquisador/a em seu trabalho de campo e como ele/ela se altera como resultado da pesquisa de campo.
Testemunhos colaborativos	O foco são experiências dos/as participantes de modo solidário que sustentam um relacionamento profundo e comprometido entre os/as parceiros/as de pesquisa.
Interpretações emocionais	As emoções e jornadas do/a pesquisador/a e participantes formam o cerne da narrativa.
Textos devocionais	Prestam homenagens a outros/as. Cuidado e/ou a criação e sustentação de comunidades espirituais.
Narrativas do espaço e local	Demonstram como o espaço e o local vertem, informam e moldam as identidades e experiências. Estas narrativas são focadas nas impressões causadas por estes espaços e lugares ao autoetnógrafo e ao leitor.

Autoetnografia comunitária	Pesquisadores/as colaboram com membros de uma comunidade para investigar e encontrar respostas para assuntos específicos e, geralmente, de cunho opressivo.
Autoetnografia crítica	Baseia-se em críticas de identidades culturais, experiências, práticas e sistemas culturais, assim como em questões de desigualdade e injustiça.
Textos informadores	Os membros de grupos marginalizados e subordinados criam representações que iluminam os trabalhos e abusos de poder em cultura, pesquisa e representações, servindo para corrigir as imprecisões e danos de pesquisas anteriores.
Escrita performática	A escrita em si aproxima, desempenha a experiência e as culturas que estão sendo discutidas. Sintetiza-se a escrita performática em “escrita é fazer” em vez de “escrita é significado”. Em autoetnografias performáticas, a ideia, o conceito, experiências e/ou culturas guiam as formas e a estrutura do trabalho.

Fonte: Adaptado de Ono, 2017.

O quadro acima demonstra que não existe um único caminho para o fazer autoetnográfico. No decorrer dessa pesquisa farei uso de diferentes procedimentos: Autoetnografia analítica, Escrita performática, e ainda, Narrativas do espaço e local, e em camadas, Interpretações emocionais, Textos informadores etc. A composição desses conceitos permite a beleza da autoetnografia.

Início o processo da pesquisa estabelecendo um diálogo com algumas mulheres negras, professoras, trago narrativas que apresentam as invenções construídas por essas pessoas para viverem em uma estrutura social dominante que dificultam as suas existências, mas ainda assim elas reexistem.

Trarei experiências e estratégias de mulheres negras e seus cotidianos. O que se pretende é explicitar os seus modos insurgentes, e mantê-las vivas, pois “a crença de que uma pessoa nunca morre enquanto seu nome for lembrado, chamado” (hooks¹⁵, 2019, p. 336). Cada mulher presente dialoga com a minha história de vida, e a vida de outras mulheres negras, demarcando assim um lugar político que elas ocupavam na sociedade e que a chamada “história oficial” ignorou.

Desse modo, evoco minhas e meus ancestrais porque “falar sobre reconhecimento ancestral dentro das tradições africanas é uma maneira de falar sobre como aprendemos com os povos que podemos nunca ter conhecido, mas que vivem em nós novamente” (hooks, 2019, p.

¹⁵ bell hooks, (com letras minúsculas) pseudônimo usado por Gloria Atikns em homenagem a sua bisavó. “Quando o nome bell hooks é chamado, o espírito da minha bisavó ressuscita”

336). Assim, meus avós maternos são lembrados, por meio de narrativas que compõem essa trama de ensinamentos que reverberam em minha existência. Adilbênia Freire Machado (2009), entende como equivocado(a) quem pensa que,

A resistência negra se dá apenas na forma de uma luta que se mova em torno do lamento de um passado dolorido. Ela é também criativa, e convida a fazer parte desse mundo que se tentou apagar. Ela nos educa a pensarmos e sermos de outros modos. Nos convida a construir um pertencimento resistente educativo, ou uma educação para o pertencimento à resistência. Nos convida ao encantamento! (MACHADO, 2019, p.5).

Esse processo de reeducação é também uma intervenção que tem como objetivo causar rupturas em ideias e modos de operar expressos hegemonicamente como únicos e verdadeiros. Nós, negros e negras, sabemos que existem muitas atitudes insurgentes e emancipadoras a partir das nossas experiências. O reconhecimento desse exercício de aprender por meio das vivências tem sido apresentado como importante a partir do desenvolvimento da teoria do Feminismo Negro. Anteriormente, o que era percebido como ações isoladas, sem a valorização de ser também produção de conhecimento e um modo de proteger e fazer viver os grupos subalternizados envolvidos. “A relação dialógica sugere que mudanças de pensamento podem ser acompanhadas de transformações em ações e que experiências alteradas podem, por sua vez, estimular uma mudança de consciência” (COLLINS, 2019, p.75).

Posso afirmar que esse processo se constitui como um ciclo: resistência, insurgência, emancipação. Quanto mais incomodado/a, mais resistente os/as sujeitos/as se tornam, quanto mais resistentes, mais insurgentes e, conquistam a emancipação. E quanto mais emancipado/a o/a sujeito/a mais resistente se torna. Evidentemente, isso não é uma regra ou um processo mecânico, pois o ciclo depende das experiências que os e as sujeitas acessam durante a vida. E como a figura abaixo mostra é uma ação contínua, porque a pessoa está em permanente construção desconstrução.

Figura 7 – Emancipação, resistência, insurgência



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nesse ciclo, as mulheres negras têm suas vidas marcadas por opressões de raça, classe e gênero. “Esses marcos analíticos enfatizam o conceito de interseccionalidade e demonstram a exclusão histórica e teórico-prática de mulheres não brancas nas lutas libertárias travadas em nome da mulher” (LUGONES, 2008 p. 54). Essa tríade é indissociável e não existe maior ou menor opressão entre elas. A possibilidade de agregar os eixos, raça e gênero não se trata apenas de uma escolha individual, mas de uma realidade experimentada no coletivo. Ser mulher e negra significa estar permeada por dupla ou tripla opressão, ou ainda quádrupla se você é uma mulher negra trans, por exemplo. Cabe explicar que abordo a categoria raça entendida como

[...] uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma resignificação do termo construído na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2011, p. 110).

Atualmente, no Brasil vivemos tempos de agravamento do racismo,

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p.52).

Esse ódio citado por Nilma Lino Gomes (2005), tem se materializado em números de negros e negras que morrem por violência policial e pelo descaso das políticas públicas nos mais diferentes contextos sociais. É o chamado genocídio da população negra que afeta desde as crianças até os mais velhos, sendo as mulheres um grupo expressivo vitimadas pelo racismo, como exemplificam os dados revelados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e pelo Instituto DataFolha (2017),¹⁶

Racismo este que se manifesta de forma dramática nos números de violência letal quando verificamos que as mulheres negras compõem 62% das vítimas de mortes por agressão, mas que se manifesta de diversas outras formas que se tornam visíveis a partir dos dados divulgados esta semana. Mulheres negras foram as principais vítimas em todas as questões relacionadas a assédio no espaço público. Cerca de 43% das mulheres negras relataram que foram assediadas na rua, transporte público ou ambiente de trabalho, enquanto 35% das mulheres brancas afirmam que viveram este

¹⁶ Dados elaborados pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) pelo economista Júnior César Dias, com base na Pnad de 2014, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2015, versão mais recente e a pesquisa O Trabalho Infantil nos Principais Grupos de Atividades Econômicas do Brasil.

tipo de situação. Mulheres negras também foram mais abordadas agressivamente em festas e beijadas à força do que as mulheres brancas (ODARA; BUENO, 2017, não p.)¹⁷.

Os dados mostram que a população negra está numa situação de vulnerabilidade maior e a vida de mulheres negras se inter cruzam nessa histórica desigualdade, por isso, não se trata de experiências individuais, são sempre vivências coletivas. Djamila Ribeiro (2019), corrobora com este entendimento ao apresentar a produção de Collins (2019). Para ambas,

Quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas de condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades (RIBEIRO, 2019, p. 60).

Nesse sentido, a minha história de vida, muitas vezes contada por minha mãe Angélica Pereira da Silva, expressa como a história do racismo é parte da vida de todas as pessoas negras brasileiras que lutam pelas condições básicas, como posso testemunhar

Após muitos aluguéis “veio” a primeira casa própria... Na década de 80 houve grande avanço dos movimentos sociais, um pequeno grupo invadiu uma porção de terras em determinado bairro de Curitiba, ‘Vila Esperança’ já anunciado como nome fictício. A data era 7 de setembro, de 1983, para fugir da fiscalização aproveitando o feriado prolongado, a casa foi construída no banhado da vila. O medo que os fiscais da prefeitura aparecessem a qualquer momento fez com que aproximadamente 100 famílias, em três noites, se alocassem naquele espaço. Sem água, sem luz, sem ruas, sem saneamento. Angélica abriu muitas velas na enxada. Não havia distinção entre homens ou mulheres, era martelo, foice para todos/as. Sua casa tinha que ficar pronta naquela noite, pois no dia seguinte poderia ser expulsa do local. Então, no final de semana todas as famílias entraram em suas casas, algumas com cobertura de lona, outras construídas com compensados. A nossa casa balançava muito quando ventava, havia pouco alicerce, perderam-se muitos materiais, pois tudo fora construído durante a noite sob chuva feita às pressas... assim surgiu a comunidade, muitos anos depois foi regulamentada e a nossa casa passou por reformas estruturais, foi abrigo para familiares e amigos vindo do interior do Paraná. Muitos anos depois essa casa tornou-se uma biblioteca (SILVA, 2021, não p.).¹⁸

Essa, não é apenas a minha história, mas sim de muitas outras famílias negras formadas somente por mulheres. Nós não nos conhecíamos, viemos de locais diferentes e partilhamos a mesma experiência: a falta de condições econômicas para pagar aluguel, sem ter onde morar, acesso restrito a alimentação, sem emprego ou com subemprego. Pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade. São experiências individuais que revelam um lugar social. Não podemos afirmar que a trajetória de mulheres negras seja universal, que só há uma possibilidade de

¹⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/violencias-invisiveis-dados-sobre-violencia-contra-mulher-negra/>

¹⁸ Relato da vida pessoal da pesquisadora. Todos os relatos nesta pesquisa advindos da minha experiência pessoal serão identificados pelo meu sobrenome Silva.

experienciar a identidade negra. Entretanto, é possível considerar que mulheres negras têm vivências em comum, sendo um ponto de conexão, o racismo que atinge a todas de forma individual e coletiva porque estrutura a sociedade brasileira. Nesta perspectiva, temos

Educamo-nos, obviamente, na relação, na interação, no convívio com outros seres humanos. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar para Freire (1983a) é “construir gente”, humanizar os humanos na luta em denunciar e superar os elementos desumanizadores (ECCO; NOGARO, 2013, p. 11336).

Por isso, a escolha para refletir sobre as experiências de mulheres negras, neste caso professoras negras, se dá pelo compromisso com o processo de humanização deste grupo social que foi/é barbaramente desumanizado. O ensino e aprendizagem que acontece na escola e em outros locais deve reconhecer a humanização como parte deste procedimento. Na comunidade “Vila Esperança” a solidariedade, o trabalho coletivo, muitos dissensos em busca do consenso e muitas outras aprendizagens foram os caminhos encontrados para a humanização.

Educar é humanizar e se dá em diferentes espaços. Se realiza diante da disposição permanentemente de reconhecer em cada pessoa sua “inteireza”. São estas concepções que vão compondo o referencial teórico desta dissertação, que também se orienta pela produção do Feminismo Negro, qual seja, a produção de mulheres negras que articularam “teoria e prática no combate às desigualdades, no enfrentamento ao capitalismo patriarcal e na busca por novas formas de ser mulher” (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Escolhi não seguir um feminismo hegemônico, nem o feminismo europeu, mas um feminismo que Lélia Gonzalez (2020), ao se referir às experiências das mulheres negras “comuns”¹⁹ da América Latina, denomina de feminismo afro-latino-americano²⁰, pois entendo que a vida de mulheres negras se inter cruzam, ultrapassando fronteiras territoriais. Sem a pretensão de representar todas as mulheres negras, caminho entre a diversidade destas mulheres, ouvindo suas múltiplas vozes - hábito desenvolvido desde muito pequena - em sinal de respeito e reverência àquelas que vieram antes, as mais velhas.

Na década de 90, minha mãe foi presidenta da associação de moradores e do grupo de mulheres da “Vila Esperança”. Eu sempre a acompanhava nas reuniões. Esses encontros eram momentos de aprendizagem. Nós tínhamos a oportunidade de ouvir muitas mulheres, negras e

¹⁹ Denomino estas mulheres como comuns, do cotidiano, a partir da produção de Patricia Hill Collins (2019), a qual enfatiza que mulheres negras nos mais diversos momentos do seu dia a dia produz respostas importantes para os fenômenos que se apresentam e nem sempre são reconhecidas como produtoras de conhecimento.

²⁰ Lélia Gonzalez (2020), se refere à experiência comum de mulheres negras, campesinas e indígenas na diáspora (América Latina) contra a dominação colonial, intitula esse movimento de feminismo afro-latino-americano.

não negras, cada uma com seu perfil e necessidades diferentes relacionadas à saúde, alimentação, educação, violências, trabalho e emprego. Ao rememorar essa época, compreendo nossas ações como movimentos insurgentes, pois causaram rupturas na sociedade e no pensamento local, questionando uma divisão de trabalho baseada em padrões do que era masculinos e femininos.

Historicamente, nas sociedades ocidentais, às mulheres foi destinada à maternidade sob o argumento de que elas tinham a possibilidade de amamentar e cuidar. Além disso, lhes foram atribuídas características como: emotividade, fraqueza e debilidade. Assim se constitui uma determinada identidade feminina, um modo de ser mulher que condizia com afazeres domésticos e cuidado. Quanto aos homens, foram estimulados a desenvolver a virilidade, agressividade, força. Orientados a serem os provedores das necessidades da família. Esses estereótipos determinaram que o espaço público era do homem, enquanto para a mulher se reservava o espaço privado, o espaço do lar. No Brasil, essa nunca foi uma realidade para a população negra. Tampouco para as mulheres da “Vila Esperança”, que ocupava o espaço do lar de outras pessoas na condição de domésticas, diaristas, cozinheiras, arrumadeiras, ou seja, estavam fora do seu próprio espaço doméstico e desenvolviam muitas atividades que exigiam força e agressividade.

Sojourner Truth, em 1851 nos Estados Unidos da América; pergunta “e eu não sou uma mulher?”. Ela está questionando a perspectiva de uma mulher emotiva, sensível e cuidadora. Denuncia as hierarquias de gênero, raça e classe. Diz ela “Ninguém nunca me ajuda a subir em carruagens, ou sobre lamaçais, ou me dá lugar melhor nenhum! Não sou eu uma mulher? Eu dei à luz treze crianças, e vi quase todas serem vendidas para escravização, e quando eu chorei meu pesar de mãe, ninguém além de Jesus me ouviu! Não sou eu uma mulher?” (DAVIS, 2016, p.72).

Com base em questionamentos como estes é possível afirmar que “o sexismo e o racismo, operam no campo das discriminações e efetuam determinações e condicionamentos às possibilidades de vida das pessoas que estão afastadas do modelo universal humano que é masculino e branco” (TELLES 2019, p. 42).

Na comunidade Vila Esperança, vi homens e mulheres dividindo os afazeres e espaços de liderança. Vivi essa experiência de democracia e equidade, produzida pela necessidade de sobrevivência. Essas práticas contrariam aspectos da perspectiva dominante que atribui determinados modos de ser e estar no mundo.

Entendo que o racismo e o sexismo são fenômenos culturais e sociológicos, que impedem determinados grupos de se beneficiarem de oportunidades equânimes nos diversos âmbitos da sociedade. As ideias que relacionam tipo “distinto” de mulher. Como a denúncia de Sojourner relacionam o/a negro/a à marginalidade, à imbecilidade, à feiura, à sujeira, ou qualquer outro adjetivo negativo produzem o preconceito racial e desenvolvem a função de manutenção das hierarquias sociais beneficiando determinados grupos, notadamente a população branca brasileira.

Por isso, reconhecer que o sistema capitalista patriarcal é excludente não basta. É necessário lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual, não há o que fazer, pois a realidade é assim mesmo. Marcia Tiburi (2018) dizer que,

O patriarcado é também uma forma de poder. Ele é como uma coisa, uma geringonça feita de ideias prontas inquestionáveis, de certezas naturalizadas, de dogmas e de leis que não podem ser questionadas, de muita violência simbólica e física, de muito sofrimento e culpa administrados por pessoas que tem o interesse básico de manter seus privilégios de gênero, sexuais, de raça, de classe, de idade, de plasticidade (TIBURI, 2018, p.40).

A autora chama a atenção para aspectos fundamentais na tentativa de compreendermos a História do Brasil, ou seja, não é possível negarmos que mulheres foram excluídas pelo fato de serem mulheres, porém nem todas são excluídas da mesma forma e para que possamos avançar para uma sociedade mais igualitária é necessário este reconhecimento.

Para Chimamanda Ngozi Adichie (2021) ²¹ “o feminismo não busca divisão e, sim, justiça. Entendemos que não se trata de tirar direitos de determinados grupos e sim dar a quem não tem, é um princípio de equidade”, ou seja, ao escolher mulheres negras como sujeitas importantes a serem ouvidas, não invalido a luta de nenhuma outra mulher, mas busco apresentar um grupo dentre as mulheres que pouco tem sido conhecido como mulheres que produzem conhecimento. Por estar implicada na produção deste trabalho por todas as subjetividades apresentadas é que escolhi a autoetnografia como condutor teórico, pois é

[...] um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (Ellis, 2004). Dessa forma, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever autoetnografia. Como um método, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011 *apud* SANTOS, 2017, p. 220).²²

²¹ A entrevistada do programa "Roda Viva", da TV Cultura, na noite de segunda 14 de jun. de 2021.

²² SANTOS, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios.** Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em 15 de jun. 2021.

Revelo minha história de vida e profissional, afinal eu sou uma professora negra e sou pesquisadora no campo das relações étnico-raciais.

1.1 ENTRE A LIMPEZA DE BANHEIRO E O ENCONTRO COM A DOCÊNCIA

Eu sobre dona Valéria,

Em poucas coisas digo: "Ai de quem duvida de uma mulher preta, que de onde veio é a primeira a ir tão longe nas academias, mas não só as de estudo conceitual e sim as da vida como um todo. Quem não tinha nada e deu o mundo todo a quem ela amou, ainda ama e vai amar! Pureza reflete em seus olhos, mas não pise em seus calos. Essa mulher é guerreira, e conquista mais do que nosso pouco campo de visão pode enxergar! (Mc DKR, 2022, não p.)

A abertura de caminhos que me trouxe até aqui e me faz ser quem sou e começa muito antes do meu nascimento com minha avó materna Francisca Gomes Pereira, que será denominada ao longo do texto de Chica. Para que eu pudesse ser, outras vieram antes e isso me torna elo dos fios dessa história que tem origem africana e indígena na cidade de Capelinha Nossa Senhora das Graças (MG).

Chica. Parteira, rezadeira, lavadeira, trabalhou na roça, na lavoura de café, algodão e cana, puxava água do poço para muitas famílias e comércios da região. Um dia ela foge do marido agressor que a feriu na cabeça com uma enxada. Ela, juntamente com outras mulheres, pegaram carona em um caminhão Pau de Arara, (muito parecido com o da imagem a seguir), até chegar à cidade de São João do Caiuá (PR).

Figura 8 – Caminhão pau de arara



Fonte: Arquivo nacional.

Viagens em caminhões Pau de Arara são marcadas pela falta de segurança e conforto, chuva, sol, lama e poeira fazem parte do percurso. Mas, isso não desanimavam os viajantes que na bagagem levavam esperança. No caso dos meus avós era tão grande que foi suficiente para embarcarem em um desses. Chica se muniu desta esperança e foi em busca de sonhos, de vida digna e levou consigo seu conhecimento. Para Portes e Santos (2012), a educação ou a falta dessa é um dos motivos para o êxodo rural ocorrido em Minas Gerais no período de 1950 a 1970, não era o caso de Chica, mas é importante saber que

As limitações vivenciadas pela educação rural são apontadas na literatura como exercendo forte influência no processo de êxodo rural. Nessa perspectiva, as pessoas deixam o campo pela insuficiência ou pela precariedade das escolas presentes nesse espaço. As indagações presentes na literatura giram em torno de dois eixos: um se refere a ausência de uma educação rural voltada para os interesses do homem (mulher) do campo, que intensificou o processo de êxodo rural, e o outro se refere ao fato de que o êxodo rural impulsionou o descaso para com a educação rural e consequentemente com a escola. Acreditamos serem esses fatores interdependentes, uma vez que parece haver uma relação estreita entre a educação e a organização dos espaços de vivência dos sujeitos (PORTES; SANTOS, 2012, p. 408).

Nessa viagem Chica não estava em busca de educação, fugia da violência. Ela quase perdeu a vida, devido ao ferimento na cabeça. Apesar do sofrimento vivido, gostava de contar esta experiência e ressaltava que foi curada com as ervas medicinais que tia Zefa, uma das companheiras de viagem, lhe preparou. Tia Zefa, como minha avó, era dessas mulheres conhecedoras de plantas. Curandeiras. Conhecimento que por muito tempo foi rechaçado pois,

A ideia de progresso, acentuava “valores centrados na cultura urbana, em detrimento da cultura do campo, reforçando extremos valorativos dessa cultura pela formulação de estereótipos negativos sobre o homem [mulher] do campo, tais como, ingênuo, preguiçoso, doente, rústico, atrasado, desambicioso, entre outros” (BARREIRO, 2010 p. 15).

Mesmo assim, a cultura do benzimento resistiu por longo tempo à dominação colonial e embora tenha sofrido um refluxo ainda permanece em alguns pontos Brasil afora. Além da minha avó e da tia Zefa, tive o privilégio de conhecer Sebastiana e Maria, também benzedoras. A primeira faz parte das minhas memórias de infância, minha avó a conheceu na comunidade Vila Esperança, às vezes ela a benzia. “O benzimento não pode ser realizado para si mesmo” dizia minha avó, quando íamos a casa de Sebastiana. Maria benzeu um dos meus filhos de “ar na cabeça”, como ela denominou. Ele tinha aproximadamente 10 anos e sentia dores de cabeça

e já tínhamos feito exames, consultado vários médicos que não concluíam o diagnóstico. Ele tomou muitos medicamentos e dia após dia a queixa se intensificava.

Foi em uma visita à casa de Maria que tudo se resolveu, com água e ovo meu filho foi curado. É difícil descrever a cena daquela tarde: a clara e a gema do ovo foram colocadas dentro do copo juntamente com a água. Ela segurou o copo sobre a cabeça dele enquanto rezava. Durante a reza a água borbulhava e o ovo cozinhou. Meu filho, enquanto viveu, não sentiu mais dores de cabeça. Esse foi um ritual sagrado e segundo os autores Lidiane Alves da Cunha e Luiz Carvalho Assunção (2017),

No vasto campo de atuação dos agentes de cura, um grupo predominantemente feminino se destaca, ainda nos dias de hoje, na contramão das apostas da modernidade. São senhoras que trabalham em espaços domésticos, utilizando os artifícios de um saber mágico, ritualístico e religioso, num misto de terapeutas, rezadeiras e conselheiras. Chamadas de benzedadeiras, rezadeiras ou simplesmente curandeiras, ora atuam com os saberes de uma medicina prática, ora essencialmente com a religiosidade popular, quase sempre integrando ambas (CUNHA; ASSUNÇÃO, 2017, p. 190).

As mulheres evidenciadas nessas narrativas de resistência e sobrevivência, não tiveram acesso ao saber escolar, provavelmente, não sabiam o que era feminismo e, não se denominavam assim; mas diante de uma sociedade patriarcal se posicionaram contrárias a esse marcador de opressão. Assim, compreendemos que

O patriarcado é um verdadeiro esquematismo do entendimento, um pensamento pronto, que nos é dado para que pensemos e orientemos a nossa ação de um determinado modo, sempre na direção do favorecimento dos homens brancos e de tudo o que sustenta seu poder[...] “homem branco” é apenas uma metáfora do poder, do sujeito do privilégio, da figura autoritária alicerçada no acobertamento das relações que envolvem os aspectos gênero e raça, sexo e classe, idade e corporeidade (TIBURI, 2018, p. 4).

Trago relatos de minha avó e outras mulheres, para afirmar que elas são as primeiras feministas que tive contato, sem que elas falassem de feminismo, suas narrativas me conduziram pelos caminhos da vida para enfrentar as opressões. Elas me ensinaram que o feminismo é mais que teoria, é prática, é ação. Adichie (2021)²³, reconhece essas pessoas comuns como feministas ao relatar que “algumas mulheres não podem se dar ao luxo de serem ativistas, e não apenas em termos materiais. Para algumas, o ativismo é emocional e mentalmente difícil. Mas ainda assim são feministas” (2021, não p.), Tiburi também alude à ancestralidade que nos formou como feministas. Diz ela

Em nome de nossas antepassadas, diretas ou não, nos tornamos feministas porque houve mulheres que foram duramente oprimidas, mas também porque no passado

²³ Em entrevista ao programa "Roda Viva", da TV Cultura, na noite de segunda de 14 de jun. de 2021.

existiram lutadoras incomuns, pessoas que se tornaram exemplos, mulheres a quem devemos o nosso lugar (TIBURI, 2018, p. 31).

Chica e muitas outras são a expressão de que o não lugar imposto às mulheres das camadas populares, não é aceito de forma passiva e na sua caminhada mesmo sem ter tido acesso a livros ou manifestos feministas, ela nunca descreditou da sua capacidade de lutar contra a opressão e neste caminho mirou na educação como uma possibilidade de conquistar uma outra história para as mulheres que viriam depois dela.

Em 1951, a recém-criada cidade de São João do Caiuá, regulamentada em 1954, começa a se desenvolver. As primeiras casas, os primeiros comércios, o cultivo de café, (principal gerador de riquezas) estavam em alta, por isso muitos negros e não negros foram atraídos para a cidade. Época de prosperidade para proprietários de terras. De outro lugar veio meu avô, Domingos Francisco da Silva, que ela conhece por volta de 1951.

Figura 9 – Avô Domingos Francisco da Silva - Seu Domingos



Fonte: Acervo da autora (1970)

Um homem negro, baiano, muito habilidoso com madeiras, entendedor de plantação, bom negociante, feirante e inventivo. Ele criou uma garapa com gás que foi uma novidade na época. Prestou muitos serviços à comunidade como carpinteiro, narrou muitas vezes para seus filhos e filhas que as primeiras construções na cidade de Itabuna na Bahia são fruto de seu trabalho árduo. Porém, seu nome não consta nos registros históricos da cidade e não está entre os pioneiros. Contava que ao reivindicar seus direitos como trabalhador, causou divergências políticas e por isso precisou fugir da cidade por conta de ameaças. Relatam na família que ele ficou escondido por três dias dentro de um buraco, sem água e sem comida. Depois, consegue carona em um caminhão Pau de Arara e segue em direção à cidade de São João do Caiuá, para

onde foi minha avó. Cidade pequena, mas que tinha as representações de poder: Igreja, Estado e terra muito bem estabelecidas.

Figura 10 – Cidade de São João do Caiuá – PR



Fonte: Tribuna Distinção (2020)²⁴

Francisca, minha avó, e Domingos, meu avô, ela de Minas Gerais e ele da Bahia, tinham uma história em comum partilhada pela: raça, classe, e, a fuga como estratégia de sobrevivência, assim como, seus antepassados escravizados que utilizaram essas estratégias. Na pequena cidade, Domingos Francisco da Silva e Francisca Gomes Pereira se unem em casamento. Dessa união tiveram três filhos, sendo Angélica, minha mãe, a terceira filha do casal e, estão entre os primeiros habitantes da cidade.

Eles travaram muitas lutas, sendo possível imaginar o “jogo de cintura” definido por Evaristo (2020) na Abertura do XI COPENE (XI CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS – XI COPENE, 2020) como “ter tempo de se organizar, conhecer seu inimigo e as forças dele e, assim se armar para a guerra”. Ambos desenvolveram esse jogo, para enfrentar as saudades de seus familiares e amigos deixados nos estados Bahia e Minas Gerais. Laço rompido para sempre. Chica e Domingos deixaram filhos e filhas. A guerra para acessar o direito à alimentação, saúde e educação na década de 50, era realmente um desafio para manter-se vivo. Hoje, passados mais de 70 anos, a população negra ainda continua lutando por direitos, porque outras ciladas continuam impedindo o pleno desenvolvimento desta população.

Negros ainda são os que mais estão desempregados, os que mais sofrem com o aumento da miséria. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2018)

²⁴ UMA cidade que vive em função da cana-de-açúcar chega aos 65 anos de emancipação: São João do Caiuá. Disponível em: <https://www.tribunasc.com/distincao/2019/11/25/uma-cidade-que-vive-em-funcao-da-cana-de-acucar-chega-aos-65-anos-de-emancipacao-sao-joao-do-caiua/>. Acesso em: 02 de abr. 2022.

indica que o desemprego é mais alto entre pardos (13,8%) e pretos (14,6%) do que entre brancos (11,9%). Em levantamento publicado pela DataFolha (2021) a pandemia da COVID-19 impactou negativamente a empregabilidade da população negra a taxa de desemprego entre as pessoas que se autodeclaravam pretas, de 17,3%, era 58,7% superior à daquelas que se autodeclaravam brancas (10,9%) (PNAD, 2018).

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) por meio dos noticiários, da imprensa, dos meios digitais e das redes sociais anunciou que o mundo estava em estado de pandemia. Tratava-se do Coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19, doença infecciosa com alto grau de transmissão e altas taxas de letalidade. De Wuhan, na China, onde surgiu no final de 2019, propagou-se pelo mundo. Medidas excepcionais foram tomadas considerando a velocidade do contágio, a duração do tratamento, as autoridades sanitárias de vários países optaram pela prática do isolamento social – que consiste na recomendação para que as pessoas ficassem em suas casas em quarentena, que durava em média duas semanas.

Essas medidas adiaram o colapso imediato das redes hospitalares, assim como o uso de máscaras e a higienização das mãos com água e sabão ou álcool gel reduziram a propagação da doença. Esse contexto de bruscas mudanças no cotidiano e, ao mesmo tempo, a observação de grupos que demonstravam estar fora da conjuntura pandêmica, não seguindo as regras das autoridades, promovendo eventos, o número de óbitos aumentado a cada dia, o próprio Estado na pessoa do seu representante, o presidente à época Jair Messias Bolsonaro (2016-2022) se posicionou na contramão da ciência. A ciência contemporânea, face aos inúmeros problemas que afetam a sociedade, desenvolveu um campo específico denominado Gestão de Riscos. Na cidade, os riscos estão intimamente ligados às relações travadas entre sociedade e natureza. O descontrole urbano revela o conteúdo social do crescimento da cidade. A gestão de riscos na perspectiva de identificação de problemas e adoção de políticas públicas envolve vários sujeitos sociais, especialmente, técnicos, estudiosos, sociedade civil e governos. (REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA ECONÔMICA, Ano IX, número 17, p. 16).

O clima de pânico se instaurou. Vivíamos tensos/as, com medo, em alerta constante. Observa-se que o “coronavírus é mais que uma crise pandêmica, é também social, econômica, espacial, e, notadamente uma questão geopolítica, de luta de classes e aprofundamento do capitalismo em sua versão mais perversa”. ²⁵(SILVA, MUNIZ, 2020.) O

²⁵ Revista Brasileira de Geografia Econômica, Ano IX, número 17, p. 3).

isolamento social fechou as escolas e universidades, colocando professoras e professores em trabalho remoto, assim como outros profissionais. Em casa, recorremos a diferentes plataformas digitais para reuniões com limite de tempo e quantidade de pessoas conectadas - Google Hangouts, Meet, Zoom, entre outros tantos para trabalhar, quanto para estudar. Por meio destas plataformas cuidamos de nossos entes queridos.

A absorção dessa situação não foi de imediato, uma vez que a desigualdade econômica ficava ainda mais evidente. Para exemplificar, tomei conhecimento de estudantes que não possuíam televisor, computador ou qualquer outro meio para acompanhar as videoaulas, somando-se às precárias condições de moradia, a grande quantidade de famílias que dependem do trabalho informal e que tiveram a renda comprometida. Agravados pelos problemas ligados ao saneamento básico, compreendendo o abastecimento de água, o esgotamento sanitário, a pavimentação de vias, o sistema de galerias pluviais e o serviço de coleta do lixo. Em momentos de pandemia, os mais vulnerabilizados são as vítimas preferenciais, Debora Diniz e Giselle Carino (2020) afirmam,

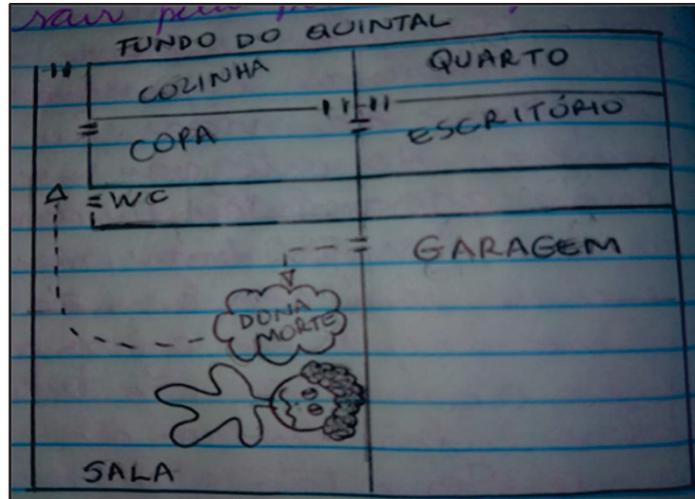
A epidemia do vírus corona parece uma atualização das aulas de Michel Foucault sobre biopolítica, segurança e territórios. A biopolítica é o poder que organiza as políticas da vida, isto é, são táticas que regulam que corpos devem viver e quais podem ser descartáveis. A explosão de uma epidemia é um momento efusivo à biopolítica: em nome da proteção coletiva se controlam os corpos, se traçam fronteiras reais ou imaginárias à saúde (REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA ECONÔMICA, Ano IX, número 17, p. 2)

Em acordo com as autoras que são precisas ao falarem do controle dos corpos, inclusive as escolhas dos que devem viver mediante as pressões vigentes nos serviços hospitalares que se mostram incapazes de atender a demanda. Até 31 de dezembro de 2021, no Brasil, foram registrados 619.334 casos de pessoas que foram a óbito devido a pandemia do coronavírus. Surgiam em média 26.280 casos novos a cada 14 dias. Em Curitiba, os óbitos somavam 7.810, no mesmo período. Entre esses, alguns colegas de trabalho. Quando uma pessoa estava positivo no exame RT-PCR, não era possível sabermos de antemão o desfecho da história. Enquanto aguardávamos a vacina, em isolamento social, mantendo as medidas de segurança sanitária, recebia notícias de familiares, amigos e amigas “partindo”. Sem a oportunidade de me despedir adequadamente.

O espírito da morte visitou minha casa em junho de 2020. Fomos acometidas pelo coronavírus, eu e minha mãe Angélica testamos positivo. Por isso, quando recebemos o diagnóstico eu preferi me alojar na sala, pois para ir ao meu quarto tem escada e, durante o

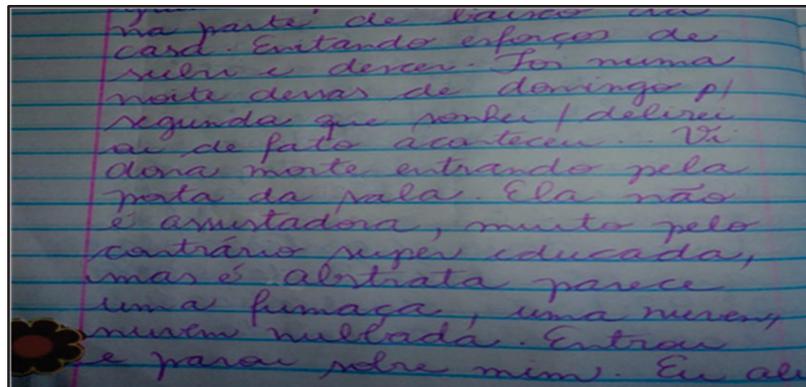
período de isolamento social, cerca de 14 dias, eu não tinha força física corporais. No desenho que registrei esse momento, ela estava ali à minha espreita: a morte.

Figura 11 – Encontro com a morte



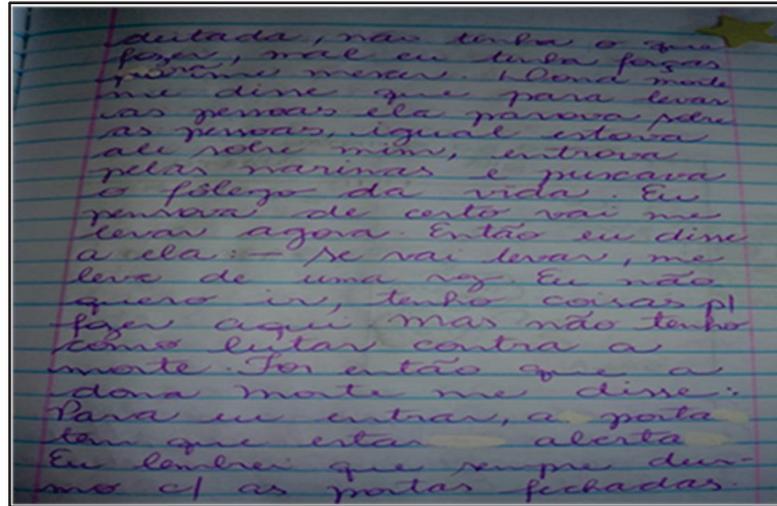
Fonte: Caderno de memórias (SILVA, 2020)

Figura 12 – Conversa com a morte



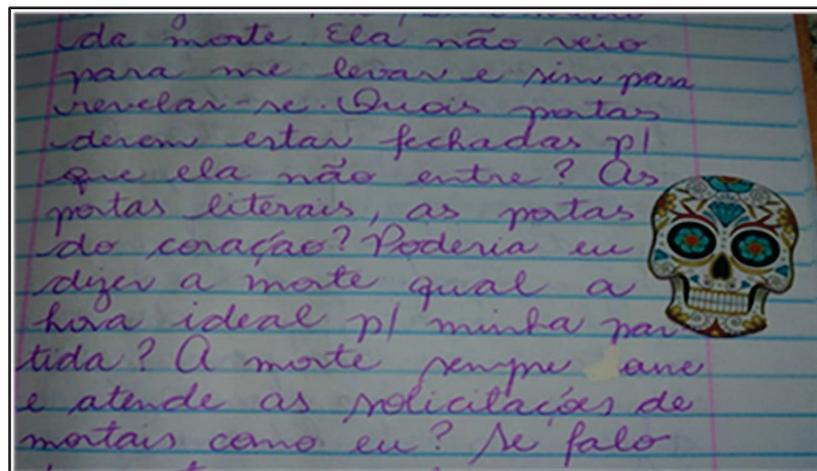
Fonte: Caderno de memórias (SILVA, 2020)

Figura 13 – Conversa com a morte II



Fonte: Caderno de memórias (SILVA, 2020)

Figura 14 – Conversa com a morte III



Fonte: Caderno de memórias (SILVA, 2020)

Mas, foi em fevereiro de 2021 que a morte tão grandiosa quanto a vida voltou a me visitar e sem negociação levou dois dos meus filhos, dilacerando minhas entranhas. Uma dor imensurável, quase insuportável. Entre lágrimas e soluços, por um minuto imaginei o sentimento de mulheres negras que tiveram seus filhos e suas filhas apartados/as e vendidos/as para a escravidão. A violência policial assassinou meus filhos e me fez compreender as estratégias como o aborto e o suicídio usadas por mulheres negras. Foram estratégias de amor dessas mulheres. A morte ronda as pessoas negras o tempo todo. Essa pesquisa acontece enquanto a vida e a morte acontecem, em meio a tantas dores. E me amparo nas formulações

de teóricos e teóricas que compreendem que a produção acadêmica é assim produzida na vida, cercada e às vezes cerceada pela morte. Freire diz que:

Gosto de viver, de viver minha vida intensamente. Sou do tipo de pessoa que ama apaixonadamente a vida. É claro que um dia vou morrer; mas tenho a impressão de que, quando morrer, também vou morrer intensamente. Vou morrer experimentando intensamente comigo mesmo. Por isso, vou morrer com um anseio imenso pela vida, pois é assim que tenho vivido (FREIRE *apud* hooks, 2013, p. 81-82).

Quero voltar a viver apaixonada pela vida como Freire, entretanto, a morte dos meus filhos levou um pouco de mim. Deixou saudades dos sonhos, da vida não vivida. Me senti mais uma vez violentada por uma sociedade que tem por base a discriminação, o preconceito, na qual a cor da pele usurpa o direito à vida e condena a morte. Diferentemente de outras formas de violências já experienciadas, essa luta eu perdi. No entanto, mulheres como a escritora Maya Angelou me inspiram no poema “Ainda Assim Eu Me Levanto” cheio de sabedoria, me diz sobre a necessidade de me levantar, outras antes de mim já o fizeram:

Assim como lua e o sol,
 Com a certeza das ondas do mar
 Como se ergue a esperança
 Ainda assim, vou me levantar
 Você pode me matar com o seu ódio,
 Mas assim, como o ar, eu vou me levantar
 Eu me levanto
 Trazendo os dons que meus ancestrais deram
 Eu me levanto. Eu me levanto. Eu me levanto!

(ANGELOU, 1978, não p.)

É a força ancestral que me deixa de pé, como deixou Domingos e Chica, que perderam filhos para a morte e para a distância. Vovô construiu casas, plantou e colheu café em terras arrendadas, participou da construção do prédio da maternidade da cidade, vendeu garapa. Minha avó, também trabalhou na lavoura, foi lavadeira e doméstica para se levantar, para nos levantar. Conceição Evaristo, descreve em seu livro *Becos da memória*, estratégia para enfrentar a morte

Ria, sorria, gargalhava alto para espantar, para debochar da dor. Era duro esquecer e aceitar que num minuto, a vida, o rio haviam levado tudo de roldão, levado o que eu tinha de melhor de meu. Lutei. Eu não queria me transformar em uma pessoa

desesperada nem ia ficar amalucado por isto. Carecia de pôr a cabeça no lugar e sair vivendo (EVARISTO, 2020, p.49)

Chica, entendia de vida e de liberdade. Não se curvava diante da tripla opressão de gênero, raça e classe. É o que chamamos na contemporaneidade de interseccionalidade, conceito sistematizado por Kimberlé Crenshaw, em 1989, que significa a intersecção entre dois ou mais marcadores de diferença que podem ter como consequência a discriminação e a desigualdade. Em acordo com Tiburi (2018), a interseccionalidade,

Reúne em si marcadores de opressão da raça, do gênero, da sexualidade e da classe social, é evidentemente uma luta contra sofrimentos acumulados. Da dor de ser quem se é, de carregar fardos históricos objetivos e subjetivos. A interseccionalidade das lutas nos leva a pensar que toda luta é luta ‘junto com o outro’, o companheiro, contra um estado de coisas injusto (TIBURI, 2018, p.55)

Meus avós não tiveram acesso à educação formal, não sabiam ler nem escrever, entretanto tinham muito conhecimento, considerados saberes tradicionais, aprendidos na lida da vida, na interação com os mais velhos a partir da oralidade e da observação das rotinas cotidianas. Meus avós não liam livros, faziam a leitura de mundo. Essas aprendizagens foram fundamentais para a sobrevivência do casal e foram traduzidas nas construções de casas e móveis, na produção de sabão, de bebidas e na cura de algumas doenças e sobretudo, na esperança de que podiam construir outros modos de viver para seus filhos e filhas e miravam na educação como uma possibilidade.

Da mesma maneira, pela oralidade e observação, transmitiram aos filhos e filha, valores como a luta, o ser forte, e não desanimar diante dos obstáculos que a vida os reservaria. Collins (2019), em sua produção teórica, analisa como as mães afro-americanas enfrentaram os desafios para sustentar seus filhos e o conhecimento transmitido a eles e elas para empreenderem resistências e chama isso de um ato de amor. Ao lembrar de minha avó Francisca, posso afirmar que o esforço desta mulher é parte da luta coletiva de negros da diáspora, seja nos Estados Unidos da América (EUA), seja no Brasil, são atitudes de amor.

Collins, compartilha o depoimento de Jordam ao reconhecer os esforços de sua mãe para sustentar a família: “Seu trabalho de mulher jamais a levou a gargalhar ou dançar de alegria. Mas ela me educou para respeitar seu jeito de oferecer amor e acreditar que o trabalho duro muitas vezes é a única forma de assegurar a sobrevivência e, portanto, não deveria ser evitado.” (COLLINS, 2019, p. 314). Angela Davis (2016) ao tratar da situação de escravizados nos EUA, registra que o

[...] anseio por conhecimento não era, de forma alguma, incomum entre a população negra, que sempre manifestou uma ânsia profunda pelo saber. Era grande o número

de pessoas escravas que desejavam se tornar ‘inadequadas’ para a angustiante existência que levavam (DAVIS,2016, p. 108).

Meus avós, acreditavam na importância da escolaridade. E minha avó, percebia seu papel na sociedade e de modo muito consistente agia sobre o mundo para fazê-lo. Para garantir que os filhos trilhassem o caminho do saber formal. Chica, lançou mão de muitas estratégias para os ajudar a sobreviver no ambiente escolar, isto, porque compreendia que ser negro/a neste espaço não é algo confortável. Luiz Alberto Gonçalves (1985), em um dos primeiros trabalhos produzidos sobre o racismo na educação básica, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental (na época primeiro grau, nomeado 1ª a 4ª série) na introdução da pesquisa diz que

Num primeiro momento, encontrei-me num beco-sem-saída, pois eu fora investigar como a discriminação racial se manifesta na escola e, à primeira vista, nada encontrei a não ser o silêncio sobre o assunto. Era um silêncio inquietante. Por isto, logo compreendi que havia encontrado um ponto de partida: o silêncio que se aloja, tácita e tranquilamente, na unidade escolar (GONÇALVES, 1985, p.8).

Chica, sabedora deste “silêncio (cúmplice) em relação a uma prática social discriminadora que visa excluir os grupos raciais não-brancos” (GONÇALVES, 1985, p.8), cuidava para que a camisa do uniforme escolar fosse mantida com esmero: branca e engomada. A saia cheia de pregas, estava sempre impecável e os cabelos dos filhos e filha penteados com perfeição. Esta mesma prática é identificada por Collins (2019), pois a história das mulheres negras se entrecruza e rompe inclusive os limites territoriais. A autora corrobora que

As mães afro-americanas enfatizam fortemente a proteção, seja tentando blindar suas filhas das sanções ligadas ao seu status rebaixado, seja ensinando a elas habilidades que as tornem independentes e autônomas, para que consigam se proteger [...] Ao contrário das mulheres brancas, simbolizadas pela “boa aparência” pelo “cabelo na cintura”, as mulheres negras não contam com o benefício da proteção masculina. Assim as mães negras buscam ensinar às filhas as habilidades que as “levarão aonde elas quiserem” (COLLINS, 2019, p. 309).

O vivido por mim em contato com minha avó, o legado dessa mulher, que foi sustentáculo de sua família e comunidade são expressões pelo campo de conhecimento denominado feminismo negro que se apresenta na produção de Collins (2019), Chica, mulher negra da diáspora, cuidava, protegia e ensinava. Ela marca sua história pela resistência e insurgência em prol de sua existência e dos seus. Pela vida com dignidade, me inspira a continuar em busca de construir a emancipação para a população negra que se dará no coletivo, em cada história individual que rompe com as determinações sociais impostas pelo racismo.

Porém, a luta é longa e o esforço de Chica não alcançou seus filhos, nenhum deles conseguiu ultrapassar a escolarização em nível médio, o racismo e o sexismo expulsaram minha

mãe da escola aos 12 anos de idade. Mas, a luta de dona Chica, chegou a uma neta, eu. A primeira mulher negra da família a cursar ensino superior. A luta ainda é árdua, se para a população brasileira, os índices de quem chega ao ensino superior é muito pequeno, para a população negra avançar na escolarização as intempéries são muito maiores.

As mulheres estudam por mais anos que os homens. Entre as pessoas de 25 a 44 anos de idade, o percentual de homens que completou a graduação é de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens. No entanto, o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%) e é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos (7%) ²⁶(CARTA CAPITAL, 2018, não p., grifo nosso).

Nesta caminhada por conquistar uma escolarização mais longeva, minha avó, logrou ter uma neta “formada”, como diziam os nossos mais velhos, tornando-me professora e neste momento uma pesquisadora de relações étnico- raciais em uma das universidades mais importantes da região sul do Brasil, na qual a elite se vangloria de ser “quase” europeia.

Por estas histórias até o momento relatadas é que me torno uma pessoa extremamente ciente de que meus “passos vem de longe”, como nos ensinou Jurema Werneck²⁷, por isso, “como eu poderia esquecer que o propósito do meu saber era sobretudo para que eu pudesse servir àqueles que não sabiam, para que eu pudesse aprender e ensinar a mim mesma – a educação como prática da liberdade?” (hooks, 2019 p. 140). A minha luta pela continuidade nos estudos é uma busca que exige movimentar-me rumo a romper com a negação de que a população negra não é capaz intelectualmente. O sonho de escolarização de Domingos e Francisca, na década de 60, era gestado pela população negra de toda a diáspora. No Brasil,

A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos, como por exemplo o de uma viúva parda, em Mariana/MG, que tentou, junto ao juiz de Órfãos, ‘assegurar a instrução de seus filhos, porque não queria que fossem feitores e nem trabalhassem com a enxada. O juiz negou a demanda alegando que eles deviam mesmo, como pardos, trabalhar. Quando esse pedido foi feito, o filho mais velho já pagava pelo aprendizado do ofício de boticário e o mais novo estava aprendendo a ler e escrever’ (VILLALTA *apud* SILVA, 2000, p.25). Também o Rio Grande do Sul, nas legislações de Instrução Pública de 1837 e 1857, os escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, eram proibidos de frequentar a escola (SCHNEIDER *apud* BASTOS, 2016, p.746-747).

²⁶ Os dados fazem parte da pesquisa "Estatísticas de gênero", divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

²⁷ Jurema Werneck é médica, negra, nascida no Morro dos Cabritos, em Copacabana, Rio de Janeiro. Uma mulher lésbica e feminista que honra as tradições de matriz africana. Ativista do movimento de mulheres negras brasileiro e dos direitos humanos, assumiu a Direção Executiva da Anistia Internacional – Brasil, em fevereiro de 2017.

Angela Davis (2016), demonstra em sua produção nos EUA, exemplificando, que em 1787, houve uma petição pelo direito de frequentar as escolas livres de Boston. Sendo negado o pedido, Prince Hall, que havia liderado a iniciativa, abriu uma escola em sua própria casa. Lucy Terry, ex-escravizada, ousadamente, solicitou uma reunião com o conselho do Colégio Williams para Homens, para que seu filho pudesse estudar. Em 1793 apesar de todos os esforços, não obteve êxito. Dois anos depois, Lucy, se torna a primeira mulher a advogar com sucesso junto à Corte dos Estados Unidos, a mais alta instância, pela reivindicação pela posse de terras.

Davis, diz que “essas pessoas sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam votar e estavam dominados pelo desejo por escolas” (DAVIS, 2016 p. 109). Dando continuidade, ela descreve ainda que o povo negro percebeu que “[...] teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E, depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender” (DAVIS, 2016 p.109).

Mulheres negras da diáspora tiveram suas relações familiares violentadas. Seja pela desagregação no processo escravagista, trabalho na roça e na casa grande (amamentando as crianças brancas e servindo às sinhás) enquanto lhes era negada a possibilidade de exercer a sua própria maternidade na integralidade.

Porém, estas opressões não foram vividas sem contestações. Nos engenhos brasileiros, mulheres negras se rebelaram e lideraram insurreições de escravizados. Construíram nas brechas da escravização possibilidades para que outras mulheres negras pudessem desenvolver suas potencialidades, suas habilidades nos diferentes campos profissionais, inclusive no magistério que descreveremos mais adiante. Lélia Gonzalez apontou a “possibilidade não apenas da resistência, mas também da subversão realizada por pessoas escravizadas nas casas-grandes” (RIOS, LIMA; 2020, p. 15),

Enquanto escrava do eito, ninguém melhor do que a mulher para estimular seus companheiros para a fuga ou a revolta – trabalhando de sol a sol, subalimentada e muitas vezes, cometendo o suicídio para que o filho que trazia no ventre, não tivesse o mesmo destino que ela. Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças do ventre “livre” das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais do senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes (RIOS; LIMA, 2020, p.53).

Como mucama a mulher negra deu origem a figura classicamente chamada de “mãe preta”, no entanto, queremos ressignificar este papel exercido pelas mulheres negras desde o período escravocrata, de fato elas foram as primeiras educadoras da infância. Segundo Lucimar Rosa Dias ²⁸

As mulheres negras exerceram e desenvolveram tecnologias de cuidar e educar que atualmente inspiram a Pedagogia da Infância, pois seu papel não era de maternidade. Elas estavam responsáveis pelo cuidar/educar das crianças que envolviam o aprendizado sobre o corpo, a linguagem, o brincar, enfim podemos afirmar que as primeiras educadoras infantis do Brasil foram as mulheres negras e o campo da infância deve muito aos conhecimentos vindos destas mulheres (DIAS, 2021, não p.)

Foram as mulheres negras que efetivamente cuidaram e educaram os filhos dos senhores e senhoras de engenho, contando-lhes histórias sobre quibungo, a mula sem cabeça e outras figuras do imaginário popular. “Coube a mãe preta, enquanto sujeito suposto saber, a africanização do português falado no Brasil (o pretuguês) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira”. (RIOS, LIMA, 2020, p. 53-54). Ainda são esparsos os registros históricos de suas revolucionárias atuações (DEUS, 1980). Histórias, que foram pouco contadas devido ao racismo que produz o apagamento da experiência dessas mulheres e que são interpretadas com ferramentas teóricas euro centradas, que deixam de reconhecer o protagonismo e os conhecimentos presentes nestas relações sociais.

A ferramenta teórica construída pelo Feminismo Negro visa trazer à tona, tais conhecimentos de modo a superar a proposital estratégia construída que minimizou a sapiência deste grupo social que teve e tem de suportar diferentes tipos de discriminação e acumular lutas que atualmente designamos como interseccionais. As tecnologias desenvolvidas por estas mulheres não tem como base um fazer prático desprovido de saber, ao contrário, é sobretudo a capacidade intelectual dessas mulheres que permitiu que muitas de nós chegássemos ao presente com condições de adentrarmos a espaços como as universidades.

Contemporaneamente, atribuímos o Feminismo Negro como movimento coletivo, que teve a sistematização teórica com esse nome início com as mulheres negras norte-americanas, entretanto, como já anunciamos Adiche (2021) nos permite compreender que a luta por emancipação feminina travada pelas mulheres negras tem muitas nuances que vão para além da conquista do mercado de trabalho no capitalismo ou do voto. As mulheres negras da diáspora africana, em diferentes partes do mundo, imprimiram lutas contra as forças de opressão de gênero, de raça e de classe. Pautas comuns entre mulheres negras escravizadas ao manterem-se

²⁸ Notas coletadas durante orientação do dia 26/06/2021.

vivas e alimentarem em suas descendentes a capacidade de acreditarem na possibilidade de serem livres. Como disse, Nina Simone: “Liberdade é para mim: não ter medo. Não ter medo, mesmo!”.²⁹ A luta antirracista empreendida pelas mulheres negras, de fato, se constituiu de muita coragem feita de pequenos e vigorosos atos de bravura.

Minha avó Chica, educou seus filhos e sua filha Angélica, nutrida desta coragem. Eu cresci ouvindo minha mãe falar: “Estude, para não precisar limpar banheiro alheio. Estude!” Ela sabia que as condições sociais na qual vivíamos não eram favoráveis para que sonhássemos com outra realidade, senão a de lavar banheiros, mesmo assim, não titubeou em me estimular para perseguir outra história, para superar a condição social da sua mãe e a sua própria. Se não tivesse ecoado essas “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008, p.10-11) na minha história certamente o patriarcado e o racismo teriam muito controle sobre nós. Minha mãe Angélica, pode dizer como Evaristo (2008, p.10-11) que “a voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato, o ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade”.

E se a voz de Chica nas suas resistências e insurgências “ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela” (EVARISTO, 2008, p.10,11) foi para que sua filha Angélica pudesse travar sua luta e para que sua filha, eu, estivesse em outra frente de batalha. Assim, minha mãe mesmo trabalhando em atividades de baixa remuneração, com alta carga horária, acompanhava meu processo educacional me orientando nas lições de casa. Esta é minha história, mas seguramente é possível afirmar que ela não é individual e sim coletiva, faz parte da trajetória de outras mulheres negras, como relata a pesquisadora Waldete Tristão Farias de Oliveira (2006, p. 16) na introdução de sua dissertação de mestrado, “Minha mãe, que já trabalha fora, assumiu os encargos e responsabilidades do sustento da família, como trabalhadora doméstica”. Me lembro da minha mãe, em algumas noites, lendo para mim. Nós duas na mesma cama deitadas, um livro grande com imagens coloridas que mal cabia em minhas pequenas mãos.

Collins (2019), trata em seu estudo sobre trabalhadoras domésticas nos EUA, mas as questões estudadas por ela, também diz sobre minha mãe, assim como sobre outras mulheres

²⁹ Documentário sobre a vida da cantora Nina Simone, produzido em 2015: “What Happened, Miss Simone?”.

negras do Brasil e fora dele, como salientado anteriormente, as experiências de mulheres negras ultrapassam a territorialidade e adiciono a temporalidade

Sobre os objetivos das trabalhadoras domésticas para a educação de seus filhos demonstra como muitas afro-americanas veem seu trabalho como uma forma tanto de contribuir para a sobrevivência de seus filhos quanto de inculcar valores neles que os façam rejeitar seu “lugar” e lutar por mais. Oferecer mais possibilidades aos filhos é um tema recorrente entre as mulheres negras. As trabalhadoras domésticas afirmavam que “batalhavam para dar aos filhos a capacidade e a formação que elas mesmas não tiveram, e oram para que as oportunidades que não se abriram para elas mesmas se abram para seus filhos”. Elas, no entanto, também sabiam que, embora quisessem comunicar o valor de seu trabalho como parte da ética do cuidado e da confiabilidade pessoal, o trabalho em si não era desejável (COLLINS, 2019, p.308).

Infelizmente, sair deste ciclo vicioso de opressão não é tarefa simples e exige a instituição de políticas públicas que rompam com as estruturas que retroalimentam as desigualdades sociais e o que minha mãe não desejava para mim aconteceu. Aos 11 anos de idade comecei a trabalhar na casa de uma professora para lavar, limpar e esfregar o banheiro. A experiência foi curta. Um mês depois consegui emprego em uma fábrica de cerâmica, desenvolvi muitas habilidades em pintura e trabalhei aproximadamente por 3 anos, sem registro em carteira. As condições de segurança eram questionáveis.

Vale lembrar que o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) não existia nessa época e mesmo em sua vigência esta é uma realidade longe de ser superada “Segundo dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com 1,8 milhão de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil. Destes, 45,9% - cerca de 706 mil - enfrentam ocupações consideradas altamente nocivas para o desenvolvimento” (AGÊNCIA BRASIL, 2021, não p.).³⁰ Infelizmente, imagens como esta são comuns em nosso cotidiano.

Em Curitiba, no último trimestre de 2020, foram registrados 1.034 casos de crianças trabalhando ou pedindo dinheiro nas ruas. Esse número é quase seis vezes maior do que o registrado durante o ano de 2019, quando houve 175³¹ e, com a crise causada pela pandemia do novo coronavírus, o número de flagrantes pode ser ainda maior.

³⁰ OLIVEIRA, P. I. **Brasil tem bons indicadores, mas ainda é foco de exploração infantil.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-06/brasil-tem-bons-indicadores-mas-ainda-e-foco-de-exploracao-infantil>. Acesso em 27 de jun. 2021.

³¹ **A cada duas horas, em média, uma criança é flagrada em situação de trabalho infantil em Curitiba, diz levantamento.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/05/17/a-cada-duas-horas-em-media-uma-crianca-e-flagrada-em-situacao-de-trabalho-infantil-em-curitiba-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em 27 de jun. 2021.

Além de ser muito presente na sociedade brasileira, o Trabalho Infantil tem um componente racial “Os dados de trabalho infantil no Brasil mostram que as crianças negras representam 62,7% da mão de obra precoce no país. Quando se trata de trabalho infantil doméstico, esse índice aumenta para 73,5%, sendo mais de 94% meninas”³²(REDE PETECA, não p.).

Posso atestar esta realidade com minha experiência. O trabalho infantil afeta a vida e, apesar de ganhar pouco, era um dinheiro necessário para ajudar na alimentação da família e para comprar meus pertences. Em paralelo, continuava estudando. Surgiu, em 1989, a oportunidade de trabalhar com minha mãe em um posto de gasolina. Na época, essa era uma profissão para homens. Minha mãe foi uma das primeiras mulheres a trabalhar de frentista. O salário era acrescido de gorjetas recebidas dos clientes e isso nos deixava entusiasmadas. Nossa vida financeira começou a melhorar.

Porém, um dia uma bomba de gasolina estourou na minha mão, me fazendo perder o controle e derramar a gasolina. O gerente, para me orientar, disse palavras rudes e grosseiras. Por causa desse incidente, tive que pagar pelo desperdício de gasolina. Mas ao relatar aos proprietários da empresa, a fala de baixo calão do gerente, ele negou, disse que eu o entendi mal. Me obriguei a ficar por mais um tempo neste trabalho.

Nesse momento, posso mais uma vez citar as palavras de Sojourner Truth (1851): “Não sou eu uma mulher?” Por um acaso Angélica, minha mãe, não era uma mulher? Aos corpos negros é permitido ocupar espaços “masculinos” de pouco prestígio de forma naturalizada. A expressão popular “Se a vida te der um limão, faça uma limonada” se fazia verdade para Angélica, de desafio em desafio, superando um a um, venceu as marcas deixadas pelo racismo e sexismo. É uma mulher vitoriosa, hoje, aos 63 anos desfruta de sua vida com dignidade, pois percebe que contribuiu na luta antirracista e sexista influenciando outras mulheres a desenvolverem seu potencial. No livro “Narrativas Afro-curitibanas” (2020), seus netos prestam essa singela homenagem a ela:

Neto mais velho: - Tenho em minha avó, um exemplo de resistência, superação, persistência amor e dedicação. Desde muito jovem ela lutou para criar minha mãe. Sempre trabalhou muito, fazendo o que podia para sustentar a família. Ela ensina, aconselha, fala sobre família, Deus, amigos. É uma companheira, sempre cuidou de mim, me incentiva para boas escolhas, quer ver todos felizes. Ela é a base de tudo que conheço, dona Angélica ou vó do Rhuana como é conhecida. Se eu tivesse que escolher

³² **TRABALHO infantil negro é maior até hoje por herança da escravidão no Brasil.** Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/trabalho-infantil-negro-e-maior-por-heranca-da-escravidao/>. Acesso em 27 de jun. 2021.

uma avó, outra vez a escolheria, o amor que sinto por ela vem de muito antes dessa vida. Meu porto seguro! (ASSESSORIA DOS DIREITOS HUMANOS – POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO – RACIAL, 2020, p. 47)

Conhecemos um pouco mais a força dessa mulher por meio de meus filhos,

Neto caçula: - Nós temos uma relação muito próxima, ela sempre morou comigo, mas não só por isso, minha avó é uma das pessoas mais cativantes e fofas que eu conheço. Ela está sempre se esforçando, continuamente, para que todos fiquem bem. Se fosse possível defini-la em palavras, seriam: respeito, amor e carinho. Essas 3 palavras não saem de sua boca. É isso que ela tenta passar para todas as pessoas ao seu redor. Quão afável é esta mulher, ela faz com que pequenas coisas se tornem grandes surpresas, exemplificando: ela embrulhou um pacote de doritos (salgadinho) para me dar de presente. Sim ela foi até a loja de embalagens para comprar pacote de presente. Kkk é uma grande figura. Ela é uma GRANDE GUERREIRA, que ensinou a todos o significado das palavras: respeito, amor e carinho (ASSESSORIA DE DIREITOS HUMANOS – POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO – RACIAL, 2020, p.47-78)

É reconfortante saber que a luta do Movimento Negro, compreende o feito por organizações como a imprensa negra brasileira dos anos 40 e 50, do Movimento Negro Unificado criado no fim dos anos 70, dos terreiros de religião de matriz africana, das irmandades negras católicas, dos salões de beleza negra, das escolas de carnaval, das organizações negras não governamentais e do ativismo presente nas redes sociais atuais. Mas, certamente, é a luta muitas vezes silenciosa e feita por mulheres negras comuns que nos possibilita pensar que a injustiça vivida por mim naquele momento nunca foi ignorada e a cada situação de racismo vivida por uma pessoa negra há uma luta gigante para superá-la, pois não estamos sós nesse caminhar.

No posto de gasolina, fizemos amizades que permanecem até hoje. Em um desses contatos, consegui um emprego em um escritório de contabilidade. A família teve a sensação de que naquele momento poderiam se despreocupar com meu futuro, um local agradável, pessoas educadas, existia a possibilidade de ter registro em carteira de trabalho, sonho acalentado por muitas famílias negras trabalhadoras, pois significava sair da precariedade do trabalho e ter direitos trabalhistas: férias, 13º salário e dentre outras garantias que poucos negros e negras possuíam e que infelizmente as mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho instrumentalizada pela lei n. 13.467 em 2017 no governo de Michel Temer trouxe significativas perdas.

Mulheres trabalham tanto quanto os homens e, às vezes, em uma mesma situação profissional encontram mais desafios para assumir cargos de chefia ou equiparação salarial. Essas desvantagens ficam mais acentuadas para mulheres negras, conforme observamos em “Ora, na medida em que existe uma divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir

sobre o processo de tríplice discriminação sofrida pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo) assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (RIOS; LIMA, 2020, p.56).

As mulheres negras, sentem a mão pesada do colonizador e nessa busca por emancipação aumenta-se os espaços de denúncia, como estratégia para romper com o imaginário coletivo que as desumaniza. Dados do (IBGE), ³³apontam que a violência contra mulheres, em destaque as mulheres negras, aumenta a cada ano. Apesar dos avanços na legislação a mulher negra ainda é tratada pelas políticas públicas de modo inconsistente, sendo vítimas de assassinatos e outras violências, os dados indicam que 64% das vítimas de assassinato são negras sendo que 30% delas são mortas em casa. Existem indicativos de que durante a pandemia do coronavírus-19 tenha aumentado a violência doméstica contra as mulheres, por estarem maior tempo com os agressores, e encontrarem mais dificuldades no acesso às redes de proteção e aos canais de denúncia³⁴.

Essa pesquisa tem como pano de fundo romper com o silenciamento, invisibilidade de mulheres negras e seus conhecimentos. Vejo como Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (2021) ³⁵também denunciam a mão pesada do colonizador em relação à população LGBT, e colaboram para nosso entendimento quanto ao sistema colonial, moderno de gênero:

O pensamento colonial não é uma exceção ou um erro, mas a própria regra. E essa situação é muito emblemática do quanto a colonização brasileira não acionou apenas questões raciais y étnicas, mas também transfobia y concepções cis centradas. A transfobia é irmã do racismo. São filhos dos mesmos pais. Constituintes do projeto colonial. Nossas vidas não são negociáveis y manipuladas para dar sentido a um discurso que nos coloca como culpadas pelas violências que são colocadas contra nossas existências (MAGÔ TONHON citada por BENEVIDES, NOGUEIRA, 2021, não p.).

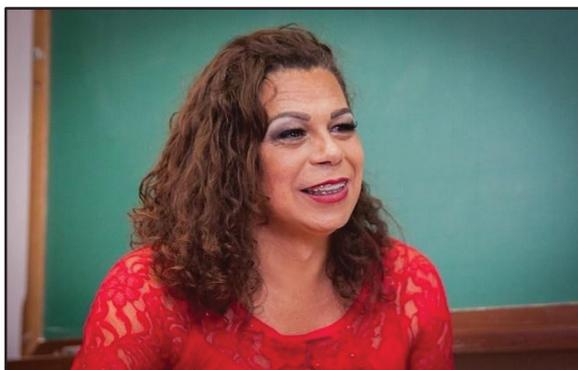
³³ **MAPA da Violência de Gênero: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil.** Disponível em: <http://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>. Acesso em 11 de mar. 2021.

³⁴ **ENTRE machismo e racismo, mulheres negras são as maiores vítimas de violência.** Disponível em: <https://azmina.com.br/especiais/entre-machismo-e-racismo-mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia/>. Acesso em 11 de mar. 2021.

³⁵ **DOSSIÊ dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020- As autoras, pesquisadoras são membros da diretoria da Associação Nacional De Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA) Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE).** Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf> . Acesso em 20 de ago. 2022.

O mandado da vereadora Josete indicou e Câmara de vereadores acolheu e concedeu o título de cidadã honorária para uma mulher trans e negra³⁶, pela primeira vez, Megg Rayara Gomes de Oliveira, professora doutora em educação da UFPR.

Figura 15 – Megg Rayara: cidadã honorária de Curitiba



Fonte: Samira Neves/Divulgação (2020)

Megg Rayara é a primeira pessoa trans negra a receber o título de cidadã honorária de Curitiba, de acordo com Isabela Stanga (2020) “A homenageada é uma referência na luta pela garantia dos direitos e pela representatividade das mulheres trans e negras”.

Em entrevista ao jornal Plural³⁷, a pesquisadora afirma ter se emocionado com a deferência, porém reforça que ainda falta muito para a população trans ser reconhecida e respeitada na cidade, expõe que:

É um reconhecimento do meu trabalho na universidade e no movimento social, mas ainda precisamos pensar na empregabilidade, no acesso à saúde e à educação e na segurança pública para pessoas trans, pois continuamos sendo assassinadas. Que o título também sirva para disparar esses debates (2021, não.p.).

Francisca, Angélica, Catuxas, Megg, são mulheres que resistem, enfrentam, denunciam, com coragem e nos lembram da necessidade da construção de uma sociedade livre do racismo e da transfobia. A professora Megg acredita que a educação pode ser o caminho. Assim como ela, eu acredito.

³⁶ **CURITIBA concede o título de cidadã honorária para uma mulher trans e negra, pela primeira vez.** Disponível em <https://bandnewsfmcuitiba.com/curitiba-concede-o-titulo-de-cidada-honoraria-para-uma-mulher-trans-e-negra-pela-primeira-vez/>. Acesso 20 de ago. 2022.

³⁷ **STANGA, I. Megg Raynara é a primeira pessoa trans preta a receber o título de cidadã honorária de Curitiba.** Disponível em: <https://tudojaexiste.com.br/megg-raynara-e-a-primeira-pessoa-trans-preta-a-receber-o-titulo-de-cidada-honoraria-de-curitiba/>. Acesso em 28 de ago. 2021.

São dados assustadores que nos indicam que o racismo, o capitalismo, o machismo e a transfobia, fazem parte do sistema capitalista e patriarcal instalados no Estado brasileiro e exigem estratégias dos diferentes atores políticos para sua superação. A teórica Luiza Bairros, assim expressou esta necessidade

O racismo e o sexismo influenciaram as relações que determinaram a sociedade brasileira no seu momento fundador. Isso está no DNA de nossa sociedade, é estruturante. E hoje, mesmo considerando tudo o que já mudou, não há como discutir violência contra as mulheres sem discutir racismo e sexismo no Brasil (BAIROS, não p.).³⁸

A interpelação ao Estado e as instituições sobre o que fazer com o racismo estruturante tem sido realizada há muitos anos e por muitas mulheres negras, hooks conta que Sojourner Truth de pé perante a Segunda Conferência Anual do Movimento do direito de Mulheres em Akron, Ohio, em 1852, indaga

As mulheres brancas que acreditaram desadequado que uma mulher negra falasse na sua presença, numa plataforma pública gritaram: “Não a deixem falar! Não a deixem falar! Não a deixem falar!” Sojourner aguentou os seus protestos e tornou-se uma das primeiras feministas a chamar a atenção para o destino da mulher negra escrava que, forçada pela circunstância de trabalhar lado a lado com os homens negros era uma viva personificação da verdade que as mulheres podiam ser iguais aos homens no trabalho (hooks, 1981, p. 115).

O quadro de desigualdade que afeta as mulheres negras, passa pela violência física, psicológica a qual é difícil mensurar, mesmo sabendo que as mulheres representavam 45,3% da força de trabalho e recebem 79,5% do total do salário pago ao homem, com uma jornada semanal de trabalho de menos 4,8 horas, não se conta o tempo dedicado às tarefas domésticas e cuidados com a família que ainda se constituem em grande parte responsabilidade das mulheres³⁹.

O não reconhecimento de que existem diferenças que são utilizadas por aqueles e aquelas que detém o poder político para justificar as desigualdades entre brancos e negros, homens e mulheres. “Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade” (CARNEIRO, 2003, p.118).

Esta opressão foi experienciada por mim, justamente quando acreditei que estava conquistando um lugar que me cabia nesta estrutura patriarcal e racista. Ao mudar de emprego,

³⁸ **VIOLÊNCIA de Gênero e Raça.** Disponível em: <https://www.naosecale.ms.gov.br/violencia-de-genero-e-raça/>. Acesso em 28 de mai. 2021.

³⁹ MARQUES, V. **Equidade salarial no Brasil ainda é desafio a ser vencido.** Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/equidade-salarial-no-brasil-ainda-e-desafio-a-ser-vencido/>. Acesso em 11 de mar. 2021.

do posto de gasolina para o escritório, toda a família comemorou, uma ascensão social é uma grande conquista para todas nós. Eu era a “jovenzinha” do escritório, as demais funcionárias eram adultas, casadas e brancas. Na convivência com elas, fui mudando meu jeito de vestir, comecei usar sapato de salto e realizava serviços externos, buscava notas, fazia pagamentos e serviços internos, lançamento de notas nos livros e outras atividades burocráticas.

Tudo ia bem e me fazia sonhar com outros horizontes. Até o dia fatídico em que o proprietário da empresa me chamou para “ensinar meu lugar”. A conversa foi humilhante. Ele me mandou limpar o seu banheiro particular e disse que a partir daquele momento eu teria que lhe servir o café. Fiquei impactada. O que levava aquele homem, entre os 30 funcionários/as, escolher a mim para faxinar seu banheiro e passar seu café? Lembrei-me das palavras de minha mãe: “estude, para não precisar limpar banheiro alheio”.

Foi um momento muito difícil, pois eu estava me preparando para fugir do lugar que as mulheres negras da minha família, assim como muitas outras ocuparam e ocupam na estrutura social: estudava, me vestia bem, era muito educada e realizava adequadamente as funções para as quais fui contratada, ainda assim, o patrão só me via como uma pessoa apta para serviços domésticos. O tom da conversa foi desnorteador. Ele acreditava que banheiro era minha sina. Ao contar para minha mãe, ela repetiu sua frase: “Estude para não limpar banheiro alheio”. Foi neste momento que decidi ser professora. Essa decisão direcionou meu futuro. Entendi que ser negra era o que dificultava o acesso aos direitos e se quisesse ser respeitada precisaria comprovar o tempo todo minha capacidade intelectual, por isso, escolhi a docência como uma possibilidade, trilhei os caminhos que outras mulheres negras percorreram

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, saíram do seu lugar, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócias – econômicas da maioria da população negra brasileira- o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais-para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES, 1996, p.77-78).

Essas relações forjadas como harmoniosas, informam que determinadas características físicas como cor de pele, tipo de cabelo, traços fisionômicos, determinam o destino e o lugar social do sujeito/a negro/a: subalternidade, o local de desvalor, desprestígio. Porém, aquilo que serviu ao opressor para tirar de nós a humanidade, que nos condicionou uma identidade negra, também tem servido para ressignificar nosso lugar e a luta coletiva. Gomes (2017) aponta que o termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro e passa a ser utilizado no sentido político

e de valorização do legado deixados pelos africanos. “No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnicos raciais” (GOMES, 2017, p.21). De posse da identidade negra, construímos outros lugares na coletividade. O sonhar e a possibilidade de existência, por meio da docência renovou minha esperança. Assim, o encantamento pelo saber foi uma marca que a atividade docente imprimiu em mim e na próxima seção irei discorrer sobre o início dessa caminhada e sua relação direta com meu problema de pesquisa.

CAPÍTULO 2

2 ENCONTROS E DESENCONTROS: A MULHER NEGRA E O MAGISTÉRIO

[...] Ambos, quando pequenos, tinham o desejo de aprender a ler. Pequenina ainda, se entretinha horas e horas com revistas e jornais que a mãe e a tia lhe traziam. Tio Tatão, por vez ou outra, aparecia com um presente, um livro. Maria -velha e Mãe Joana sabiam ler [...] Mãe Joana aprendera sozinha catando cuidadosamente as letras, nas horas de folga nas casas em que trabalhava. [...] todos foram para a escola. Muitas vezes a fome acompanhava as crianças pelo caminho, pois o pouco dinheiro do pão era desvirtuado para a compra de um caderno, lápis ou borracha. [...] Maria-Nova, à medida que aprendia, se tornava mestra dos irmãos menores e das crianças vizinhas. Maria-Nova crescia, lia, crescia (EVARISTO, 2020, p.62-63)

Como dito anteriormente, nesse capítulo me dedico a estabelecer um diálogo com a produção teórica que investiga o tema: professoras negras e, ao mesmo tempo, rememorar como eu me tornei uma professora que desenvolve práticas pedagógicas em educação para as relações étnico-raciais.

A história da educação para e sobre negros/as apresenta lacunas que estão gradativamente sendo preenchidas por pesquisas de fontes históricas, a citar, Maria Lúcia Rodrigues Müller (2011) “A cor da escola: imagens da Primeira República”; Surya Aaronovich Pombo de Barros e Marcus Vinícius Fonseca (2016) “A história da Educação dos negros no BRASIL”, Caetana Maria Damasceno (2013) “‘Cor’ e ‘boa aparência’ no mundo do trabalho doméstico: problemas de pesquisa da curta à longa duração.” E tantos outros/as pesquisadores/as que dedicam suas vidas a recontar a história da população negra no Brasil. Essas e outras produções sobre o tema, são conhecimentos importantes para entender a escola brasileira do passado e sobretudo do presente. Surya Aaronovich Pombo de Barros⁴⁰, apresenta uma lista de motivos para o aumento na produção acadêmica sobre a educação da população negra

O ano de 2018 é uma data significativa no que tange às relações raciais entre negros e brancos no Brasil. A efeméride marca 130 anos da lei que extinguiu a escravidão, encerrando oficialmente um sistema que durou quase quatro séculos e é parte inerente da configuração do país, das relações sociais, econômicas e raciais que aqui vêm se desenvolvendo. Por um lado, há o que comemorar: as lutas da militância organizada e a resistência cotidiana da população negra influenciaram políticas públicas desde a segunda metade do século XX e vêm reverberando na paulatina (e muito lenta)

⁴⁰ Bacharel e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2001), Mestre (2005) e Doutora (2017) em História da Educação e Historiografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O artigo completo e referência de historiadores/as negros/as. Disponível em: <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br>. Acesso em 23 ago. 2022.

mudança nos dados estatísticos e mentalidades de um país que já se apresentou como o paraíso da democracia racial. Marcos como o Estatuto da Igualdade Racial (2010), Lei Nº 10.639 (2003) (que determina a inclusão de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola básica), Lei Nº 12.711 (2012) (que garante vagas para candidatos negros em universidades) e Lei Nº 12.990 (2014) (que reserva a negros espaço em concursos públicos) são alguns entre os vários exemplos de como a questão racial se tornou a tônica do debate público no tocante à diminuição das desigualdades brasileiras. Porém, como parte do mesmo processo, as vozes que se levantaram para que tais políticas pudessem ser inauguradas continuam denunciando a discrepância das condições de vida entre brancos e negros, defendendo que esse enfrentamento permaneça na agenda pública (BARROS, 2018, não p.).

No século XVIII até a primeira metade do XIX a maioria da população brasileira não tinha acesso garantido à educação. Parte da população negra que alcançava as habilidades de ler, escrever e contar, possuía formação autodidata ou aprendeu em espaços não escolares (FONSECA, 2002). A busca por instrução sempre foi presente. Mas, não tratarei de descrever os processos de aprendizagens dos povos escravizados, porém para discutir sobre a mulher negra professora é necessário entender como se deu a entrada dela no espaço escolar.

A princípio, a educação pública não era destinada à população negra, somente em 1827 é promulgada a primeira e única lei geral sobre educação primária no período imperial brasileiro, conhecida como Lei de 15 de outubro, a qual estabelecia que fossem criadas escolas de primeiras letras. Vale ressaltar que a lei privilegiava a população masculina, porém, no ano de 1835 em Minas Gerais, os escravizados foram proibidos por lei de frequentar escolas públicas, o que não significa que eles não desenvolviam estratégias de participar de aulas públicas, pois assim como hoje, a fiscalização era ineficiente e muitos eram insurgentes diante destas normas.

Nesse período os próprios professores elaboravam a ficha de frequência dos estudantes e relatórios para serem enviados para a Presidência da Província. Além disso, o costume da época admitia a possibilidade de a educação de um filho, livre ou alforriado, ou de um escravizado ainda pequeno ser confiada a um mestre artesão ou professor particular. Essas aberturas possibilitaram, por exemplo, que um escravizado fosse frequentasse aulas (FONSECA; BARROS, 2016) e, obviamente, a população negra buscou todas as brechas possíveis do sistema para sua escolarização.

Os professores particulares lecionavam nas residências das famílias ou em locais organizados por eles mesmos, sendo uma possibilidade encontrada para que a população negra pudesse acessar a leitura e a escrita. Foi assim que a africana alforriada Atrairia Soares Rodrigues, de acordo com Eduardo França Paiva (2003, p.7), encaminhou seus filhos para a

escolarização. Muitas outras estratégias foram usadas pela população negra para acessarem a leitura e a escrita, como indica os autores

O fato é que Izídio sabia ler e escrever muito bem. E, uma vez de posse do conhecimento das letras, também tinha consciência do quanto isso poderia ser estrategicamente utilizado para favorecer seu grupo social, mesmo que fosse a partir de uma ação mais direcionada ao seu segmento profissional. Por isso, nada mais coerente de sua parte que oferecer aulas de primeiras letras para seus companheiros de trabalho e de associação, na sua casa e no horário noturno (FONSECA; BARROS, 2016. p.126).

Outro exemplo,

A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva. Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto” e requereu, em 1856, ao então Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós) algumas concessões para a continuidade do funcionamento da mesma (FONSECA; BARROS, 2016. p.143).

Destaca-se nos casos acima a ação de professores negros na construção da escolarização da população negra. Maria Lúcia Müller (2008), aponta que ocorreu na história da educação brasileira um processo gradual de ocultamento de alunos e professores negros nos registros escolares e nas fontes oficiais. Ao trabalhar com fotografias de escolas primárias no Rio de Janeiro e em Mato Grosso, a autora observou que “a força das teorias raciais e a ideologia do ‘branqueamento’, bem como a permanência de práticas sociais de racismo, que teriam sido responsáveis pelo desaparecimento e/ou pelo afastamento das populações negras das principais instituições de ensino formal” (MÜLLER, 2008 *apud* FONSECA; BARROS, 2016. p. 211). Com a Proclamação da República, em 1889, se forja um projeto de nação, que tem por objetivo, afastar-se do seu passado em direção à modernização e ao projeto educacional caberia a formação da consciência nacional consolidando o novo regime republicano, promovendo o dito desenvolvimento social e econômico. Projeto de nação elaborado e sustentado por uma perspectiva de negação e exclusão da população negra que se refletiu também no magistério.

A educação inicialmente era um privilégio branco, sobretudo, masculino. A mulher, na maioria branca, quando acessava a escolarização era para se responsabilizar pela educação dos próprios filhos e futuros cidadãos, ou seja, o local destinado para elas tinha cunho privado assim como o lar e a função era “proteger a integridade familiar” como uma responsabilidade das mulheres. Na época, não se concebia que meninas pudessem ser ensinadas por professores do sexo masculino.

Para as mulheres, mesmo as brancas, sair do âmbito doméstico e conquistar o espaço público não foi algo fácil em uma sociedade patriarcal. O magistério para mulheres foi permitido a partir da perspectiva de missão, reforçando as funções de cuidadora e a extensão da maternidade, mas tal fato ocorria sobretudo entre e para mulheres brancas e seus filhos e filhas. No projeto de República, mesmo que todos formalmente tenham se tornado cidadãos/os, a relação de poder entre negros e brancos se manteve orientada pela desigualdade econômica e cultural que permaneceu como uma prática de Estado. Não houve políticas para inclusão equânime de negros e negras na sociedade republicana. A ideia de superioridade e inferioridade raciais continuaram muito presentes, mesmo após a abolição da escravidão, difundida e agora revestida de uma perspectiva (pseudo) científica na qual o pensamento médico foi o principal argumento e contou com a imprensa como agência poderosa na difusão desses discursos contra pessoas negras.

O esforço da população negra em exercer profissões de maior prestígio esbarrava, quase sempre, na resistência dos brancos ex-senhores de escravizados em aceitar que negros/as “saíssem do seu lugar”, o que atingiu de modo particular a mulher negra que sempre foi compreendida como capaz apenas de ocupar o espaço doméstico como trabalhadora.

Paralelo a medicina e a imprensa, formuladores de políticas educacionais oriundos da elite branca, traduziram os discursos em experiências cotidianas, no qual os materiais didáticos e as práticas pedagógicas classificavam, demarcavam e estereotipavam pessoas negras. Políticas educacionais criadas “em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça” (DÁVILA, 1970, p.24).

As primeiras escolas tinham a incumbência de forjar um Brasil mais europeu, o que por séculos produziu uma escola pautada na meritocracia e em uma modernidade vinculada à branquidade. As representações negativas da população negra estavam muito presentes por meio de imagens de pessoas negras estereotipadas e pela valorização de personagens brancos. Narrativas de subserviência e a desvalorização da cultura africana e afro-brasileira.

Em 1927, Fernando de Azevedo realiza reformas educacionais e estabelece critérios para as candidatas ingressarem no curso de formação de professores, ou seja, a Escola Normal. Essas reformas tornaram o curso de formação mais seletivo quanto ao percurso educacional e condições sociais das candidatas, que não condiziam com a realidade das mulheres negras conforme explicitam Fonseca e Barros

As candidatas deveriam ter concluído o curso complementar, anexo à Escola Normal; ser aprovadas nos testes de idade mental adulta e não ser portadoras de moléstias transmissíveis ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério. Além desses critérios, o Regulamento do Ensino determinava que, para o acesso ao curso complementar, deveria ser dada preferência ao sexo feminino. Para cursá-lo, as candidatas deveriam ter cumprido os cinco anos de ensino primário e ser naturais do Distrito Federal. (FONSECA; BARROS, 2016, p.407).

Esse é um exemplo do Distrito Federal, mas outros seguiram com prerrogativas parecidas. Em 1932, mais exigências foram impostas dificultando o acesso de mulheres negras a Escola Normal, como limitar a idade entre 18 e 28 anos, condições de saúde (ausência de doença contagiosa ou repugnante, de defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício docente, comprovante de vacinação antivariólica e antitífica). Além disso, a candidata deveria comprovar possuir hábitos higiênicos e de personalidade (boa conduta social e vocação individual e familiar - pais, tios ou irmãos no magistério).

[...] Esses critérios foram contemplados quando da normalização do regime de admissão: [...] exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares; teste de inteligência, baseado nos testes usados pelo exército norte-americano na Primeira Guerra [...] adaptado para o Brasil; prova escrita sobre conteúdos de Aritmética e Português (caligrafia e ortografia eram avaliados); prova oral versando sobre Aritmética, Português, Ciência, Geografia e História Pátria e, finalmente, exame de desenho composto por cópia do natural. Candidatas que apresentassem problemas odontológicos eram admitidas condicionalmente (FONSECA; BARROS, 2016 p.407-408).

Além dos conhecimentos mencionados, para que as mulheres pudessem candidatar-se ao magistério, era exigido um “corpo perfeito”. Segundo Dávila (2006) corpos brancos eram associados a força, saúde e virtude, enquanto corpos negros eram depreciados, ou seja, corpos tidos como perfeitos para a época certamente não eram de mulheres negras. Essa prática da exigência de certos tipos de corpos, constrói a ideia de “boa aparência” orientada pela perspectiva da brancura.

Caetana Maria Damasceno (2013), revela a ideologia da expressão boa aparência:

Inicialmente, pois, busco recuperar parte dos sentidos do processo de substituição de categorias raciais mais explícitas pela noção moral de “boa aparência” como metáfora da cor, discutindo a “boa aparência” não como um sinônimo natural de “só para brancos”, mas, antes, como uma construção social negociada e expressivamente empregada nas situações de recrutamento de mão de obra, ao longo dos anos 30 e 40 do séc. XX. Negociação, contudo, envolve tanto o silêncio (no caso, sobre a “cor” ou “raça”) quanto o seu rompimento em diferentes momentos e domínios sociais, ora públicos ora privados, desde a Abolição (DAMASCENO, 2013, p.1).

A autora explica que a exigência de “boa aparência” significava que a vaga era destinada para brancos, mas usava-se tal subterfúgio. Eu mesma vivi essa experiência, ao ler um jornal no qual a exigência para determinada vaga era ter boa aparência, eu não ousava me

candidatar. Embora tivesse datilografia, curso muito requisitado nos anos 90, ou seja, qualificação profissional, eu sabia como mulher negra que a “senha” para não me aceitarem era essa solicitação. Sabíamos que esses anúncios se traduziam em ausência de negritude. Para romper com a prática da “boa aparência” que afetava a população negra, os corpos gordos, deficientes, trans; foi necessária aprovação no senado do Projeto de Lei 3980/2000 que proibiu a expressão “boa aparência” em anúncios de empregos, e obriga também aos recrutadores a informar sobre o número de vagas, isso fruto do Movimento Negro que denunciava o racismo presente nesta estratégia. Em Curitiba, o ex-prefeito Cassio Taniguchi sancionou a Lei 9603/99 que proibiu o uso do termo “boa aparência” em anúncios de recrutamento e seleção pessoal.

“Corpo perfeito”, biológica e psicologicamente, era condição imprescindível para o ingresso no magistério. O exame de saúde era eliminatório e estendia-se a todas as candidatas. Compunha-se das seguintes fases: a) declaração prestada por representante legal do candidato; b) exame das vestes, pele e pelos, seguido de anotação de peso, estatura e fonação, com especial atenção à visão c) exame do esqueleto, articulações, sistema nervoso e aparelho de mastigação (dentes). Para concluir, no que se refere ao Distrito Federal, o acesso ao magistério público primário foi sendo restringido cada vez mais. Como se a professora primária, além de ter todas as “virtudes” também tivesse que ter a aparência física de uma nação que não éramos, nem somos. As pesquisas indicam que as exigências desse período tornavam quase impossível o ingresso de mulheres negras no magistério público brasileiro. (FONSECA; BARROS,2016 p.407-408)

Essas representações construíram simbolicamente a professora “ideal” reiterando a ideia de “perfeição física” e “psicológica” a partir de critérios raciais. Essas medidas e seus impactos sob a vida das mulheres negras são capturados no relato abaixo de uma professora⁴¹ de Curitiba:

Minha avó paterna, mulher negra, guardava um tesouro: um cachimbo que sua avó trouxe quando veio da África. Sabe aquelas histórias que a avó da gente conta? A minha não contava. E não falava de si. Poucas vezes se referiu à sua família ou da sua vida quando jovem. O que vou relatar é um dos raros momentos que conversamos a sós. Eu estava no Primeiro ano do Magistério e percebia que minha avó tinha orgulho, sua neta mais velha seguiria a mesma profissão que a sua. Em uma tarde fria do inverno Curitibano, tomamos um café juntas em seu apartamento. Começamos a conversar e contou, toda vaidosa, que havia iniciado sua carreira profissional como

⁴¹ Regina Celi Barriuelo técnica pedagógica da SME de Curitiba, em uma conversa espontânea sobre a pesquisa a ser desenvolvida e experiências com racismo, relatou episódios que seus antepassados negros/as vivenciaram. Com sua permissão trouxe a história a público.

professora adjunta e encerrou como diretora de escola. Relembrou que tinha feito o Magistério com colegas que foram professoras muito reconhecidas posteriormente e deram nome a várias escolas em Curitiba. No decorrer da conversa, ela pediu que fossemos até um cômodo onde guardava suas coisas. Dirigiu-se a uma parede, onde havia um quadro com uma fotografia toda amarelada e manchada. Segurei e vi que era ela. A minha avó com um vestido lindo, fazendo pose, sentada de lado. Falou com uma voz trêmula que era a foto da sua formatura. Perguntei sobre as colegas que ela tanto considerava, enfim, a foto da turma. Respondeu que não deu para tirar a foto com todas juntas. Achei estranho, mas como foi minha avó quem falou... A conversa foi encerrada dessa maneira, sem uma justificativa que considerasse minha curiosidade. Com o tempo, fui me apropriando do que havia acontecido para não tirar foto com a turma. Sou professora, aposentada, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Trabalhei em uma das escolas com o nome das colegas de turma da minha avó, na Educação de Jovens e Adultos e fazia esse relato quando me apresentava à turma, no início de cada ano letivo. Esse relato, era o disparador para todo o meu trabalho com as/os estudantes durante o ano letivo. Muitas(os) se identificavam e contavam a sua. A história da foto da formatura se juntou a outras tantas. Minha avó se calou. Acredito ter contribuído com meu trabalho para que elas/eles não se calassem diante do racismo (BARIQUELO, 2021, não p.)

O episódio relatado ocorreu em 1935, quando uma professora negra foi impedida de tirar a foto de formatura do Magistério juntamente com a sua turma. Este fato ocorreu no mesmo colégio que posteriormente cursei o Magistério e não surpreendente o racismo continuava a operar nas relações que ali se estabeleciam. Facilmente podemos pensar que não se trata de uma simples coincidência o fato de não vermos alunas não brancas nas antigas fotos de formatura de magistério. Em minha experiência de estudante do ensino fundamental, médio e universitário, o racismo se manifestou também pela ausência de professoras negras, reafirmando que este não era um destino possível para as meninas negras.

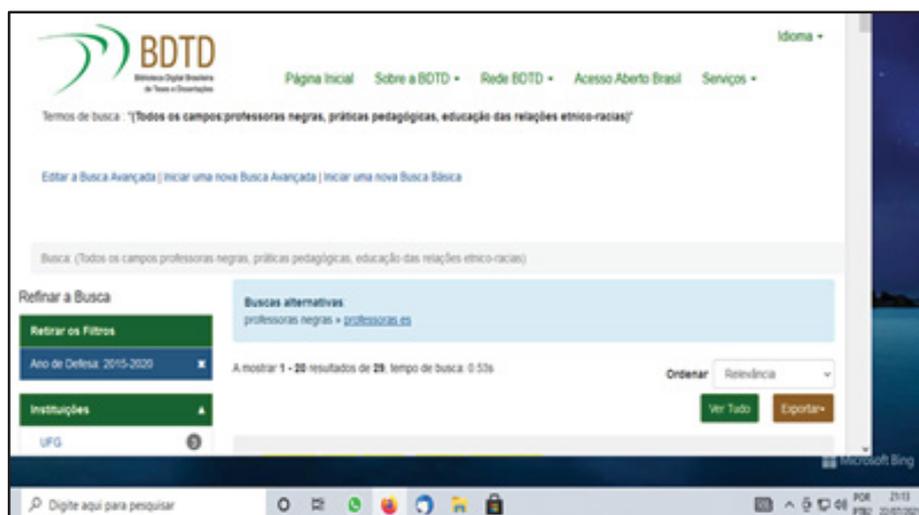
A chegada de mulheres negras ao magistério tem vários significados, entre eles a ruptura com a ideia de não ser um lugar legítimo para elas, já que envolve intelectualidade. A distinção foi reforçada pelas representações sobre a população negra como seres de “pouca” inteligência, “incapacidade” para estudos. Ideias difundidas, reiteradas por um pensamento médico eurocêntrico e contou com a imprensa como agência poderosa na difusão desse discurso contra pessoas negras. Com a obrigatoriedade da educação e sua consolidação como um direito, observou-se, na segunda metade do século XX, crescente demanda por formação de professores e professoras. Assim, o espaço de docência nos anos iniciais foi se popularizando e gradualmente sendo abandonado pelos homens e ocupado por mulheres, inclusive por mulheres negras, entretanto, as classificações raciais tiveram papel importante para definir as hierarquias sociais no campo educacional.

A ideia de superioridade e inferioridade racial continuou muito presente, mesmo após a abolição da escravidão. Os diferentes processos de formação nacional do Estado contemporâneo não foram produzidos pelo acaso, mas por projetos políticos. Evidentemente,

esses discursos foram apreendidos tanto pela população negra, quanto pela branca, apesar dos esforços para que essas ideias se perpetuem na sociedade, existem produções científicas de mulheres negras narrando outras histórias, histórias não hegemônicas. Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Giovana Xavier, Alda do Espírito Santo, Carla Akotirene Chimamanda Adichie, e outras ainda não tão visíveis, que encontrei durante a pesquisa em bancos de dados como veremos na sequência.

Um dos primeiros passos dados para conhecer o universo de professoras negras e práticas pedagógicas foi o levantamento bibliográfico realizado no ano de 2021. A revisão buscou levantar as produções acadêmicas – teses e dissertações, publicadas durante os períodos de 2015 a 2020 em Língua Portuguesa; disponíveis nos bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e, periódico CAPES. A seguir apresento algumas imagens deste percurso.

Figura 16 – Levantamento bibliográfico 1



Fonte: Acervo da autora (2021)

Figura 17 – Levantamento bibliográfico 2



Fonte: Acervo da autora (2021)

Figura 18 – Levantamento bibliográfico 3



Fonte: Acervo da autora (2021)

Os descritores utilizados foram: professoras negras, práticas pedagógicas, educação das relações étnico- raciais. Encontrei 29 trabalhos no total, sendo que um deles aparece duas vezes no mesmo banco de dados, portanto 28 pesquisas foram consideradas. Em meio a esse universo de publicações, 22 são produzidos por mulheres e 6 por homens. Trata-se de 6 teses e 22 dissertações, distribuídas em 22 programas de pós-graduação. A Universidade Federal de Goiás - UFG, teve 3 publicações e a Universidade Federal do Paraná - UFPR, 2 publicações ao lado da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB e da Universidade Federal da Paraíba- UFPB e a Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR. Foram lidos os 28 resumos de forma atenta em relação ao território no qual as pesquisas foram realizadas em busca de aproximações com Curitiba. Destaca-se a presença de professoras e professores como interlocutores, entretanto

também foi possível localizar estudantes, diretores, coordenadores/as pedagógicos, pedagogos/as e mães de estudantes.

Referente às etapas, identificados na educação infantil 4 pesquisas. No Ensino Fundamental, 13 pesquisas. O Ensino Superior foi contemplado com 5 pesquisas. Na Pós-graduação, 1 pesquisa e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1 pesquisa. Em 4 pesquisas não foi possível fazer essa identificação, por tratar de educação de maneira ampla sem especificar a turma ou a etapa.

Decidimos analisar teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação, uma vez que é nesse campo que se situa essa dissertação. Embora todos os materiais coletados relacionem-se com a pesquisa, escolhi ler aqueles que dialogam com esta, seja pelo território, pelo público (professoras negras) ou pelo tema: Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas de professoras negras. A cada leitura realizada do resumo marcava em uma tabela se a pesquisa preenchia os critérios estabelecidos, ou seja, se tinha relação com Curitiba, se o público a que se referia era de professoras e se o tema estava em acordo. Ao final do processo, três trabalhos foram selecionados para leitura aprofundada, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Sistematização de leitura

TÍTULO DAS PESQUISAS / CRITÉRIOS DE LEITURA	TERRITÓRIO	PÚBLICO
O Racismo Institucional no cotidiano das Relações Sociais do Espaço Escolar no Estado do Paraná. Autoria: Tania Aparecida Lopes, 2020	X	
Representações Sociais Da Diversidade Étnico-racial em um Colégio Estadual Do Município De Pinhais-Pr Autoria: Maria Izabel Sanches, 2017	X	
Um Estudo Sobre O Trabalho Pedagógico de Normalistas Negras do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac De Santa Maria/RS Autoria: Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa, 2016	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A tese “O Racismo Institucional no cotidiano das Relações Sociais do Espaço Escolar no Estado do Paraná” defendida por Tania Aparecida Lopes na Universidade Federal do Paraná-

UFPR, no ano de 2020 investigou a política educacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais- EREER, no sistema de ensino da rede de educação básica do estado do Paraná.

Por meio de pesquisa qualitativa e a adoção de técnicas como questionários, entrevistas e análise textual discursiva, a pesquisadora analisou os discursos coletados em falas de sujeitos e sujeitas sobre situações de racismo denunciadas. As vítimas apresentaram situações contundentes e algumas com grande carga de violência simbólica, revelando práticas racistas presentes em escolas paranaenses que tornam o espaço escolar um ambiente violento física e psicologicamente para negros/as

Das entrevistas com gestores/as de instituições realizadas por Lopes (2020) ela entendeu como comprometidas com a implementação da EREER, porém revelaram contradições na execução e fortalecimento de políticas que poderiam promover a educação para as relações étnico-raciais. Conclui que o racismo institucional é multifacetado nas práticas e impede condições mais apropriadas para as denúncias que ocorrem no espaço escolar. A tese de Lopes está imbricada com minha pesquisa para além da questão territorial, uma vez que a autora trata de práticas racistas nas escolas paranaenses.

A dissertação “Representações Sociais da Diversidade Étnico-racial em um Colégio Estadual do Município de Pinhais-PR”, foi defendida por Maria Izabel Sanches na Universidade Tuiuti do Paraná no ano de 2017. A pesquisa qualitativa envolveu 28 professores/as, 1 funcionária e 43 estudantes fundamentando-se na teoria das representações sociais. A questão norteadora da pesquisa de Sanches (2017), é a escola e como as práticas pedagógicas têm atendido efetivamente aos pressupostos teóricos e metodológicos que instituem o trabalho com a Lei 10.639/03. A abordagem se relaciona com o objetivo geral da pesquisa que ora se apresenta que visa compreender a trajetória de vida de professoras negras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Curitiba e o motivos pelos quais elas se comprometeram no exercício de sua docência com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na pesquisa de Sanches (2017), o objetivo geral é identificar as representações sociais sobre diversidade étnico-racial de sujeitos envolvidos nas (ou com as) práticas pedagógicas do contexto escolar. Para a coleta de dados Sanches (2017) fez uso de questionários e observação, seu campo de pesquisa foi a escola.

A pesquisadora aponta a existência de representações sociais negativas sobre os /as estudantes negros/as, entre professores/as, mas que ocorrem de forma velada. Os/as estudantes

não acreditam que expressões pejorativas relativas aos colegas negros/as possam ser consideradas preconceito racial, pois em suas representações, trata-se apenas de “brincadeiras”, situação já denominada por Adilson Moreira (2019), como racismo recreativo.

Sanches (2017), constatou que as representações sociais sobre diversidade étnico-raciais dos sujeitos pesquisados estão pautadas no senso comum, presentes na sociedade das quais os jovens se embasam cotidianamente. Ela sugere que as mudanças nas representações sociais, tanto de professores/as quanto de estudantes se darão a partir de adequações e aprofundamentos teóricos e metodológicos dos/das profissionais. Novas práticas pedagógicas proporcionarão conhecimentos críticos aos estudantes, portanto a mudança é possível. Percebe-se que de 2017 para cá muito já foi conquistado pelo Movimento Negro que beneficia toda a população negra.

A dissertação “Um Estudo sobre o Trabalho Pedagógico de Normalistas Negras do Instituto Estadual De Educação Olavo Bilac de Santa Maria/RS”, foi defendida por Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa, na Universidade Federal de Santa Maria em 2016. A pesquisa teve como questão norteadora responder o que diziam as normalistas negras do período de 1964 a 1996, do Instituto Estadual Olavo Bilac, sobre as questões referentes ao trabalho pedagógico e às relações étnico-raciais. Assim como Jovaneli, escolhi um grupo de interlocutoras negras de uma determinada região do Brasil: Curitiba, para ouvir sobre o trabalho pedagógico. Entre as técnicas de coleta de dados utilizadas temos em comum as entrevistas narrativas sobre as quais tratarei mais adiante.

As interlocutoras relataram a Rosa (2016) situações de racismo que ocorreram quando realizaram o Curso Normal e, após esse período, no trabalho como professoras. Essas situações de racismo são barreiras que professoras negras enfrentam constantemente a fim de não se integrar à sociedade de classe. Considerou-se que as normalistas conseguiam estabelecer relações entre o trabalho pedagógico entendendo que este abrange a produção de conhecimento, o planejamento da aula, o domínio do conteúdo, a formação dos professores e a relação entre o/a professor/a, estudantes e as relações étnico-raciais. A mesma autora destaca a relevância de um trabalho pedagógico crítico que promova as relações igualitárias no contexto escolar.

Lopes (2020), Sanches (2017) e Rosa (2016) relatam contextos envolvendo as situações sociais negativas sobre estudantes negros/as que são tratados de maneira desigual em relação a estudantes brancos. As pesquisas mostraram que o racismo opera sobre os corpos negros e independentemente das funções sociais que os sujeitos estão ocupando: estudantes,

professores/as gestores, coordenadores pedagógicos. O que agrava ainda mais a situação dos sujeitos negros/as no espaço escolar é a naturalização do racismo e de outras formas de violência. A denúncia de uma suposta ação racista, quando realizada, encontra dificuldade de ser acolhida conforme demonstrado nos depoimentos coletados por Lopes (2020), que afirma

A fragilidade da instituição SEED quanto ao reconhecimento de práticas racistas no espaço escolar, ao sugerir que as decisões ao rever as supostas denúncias têm a interferência do ‘nosso jeito de pensar’ a respeito do racismo, pois ‘muitas vezes você, a gente não tem esta consciência toda’ sobre os sujeitos/os e seus diversos pertencimentos que são desvalorizados, desrespeitados e desumanizados no espaço escolar (LOPES, 2020, p. 99).

As expressões usadas pelas interlocutoras, destacadas pelas aspas, revelam o falso entendimento que a questão é individual e como temos afirmado nesta pesquisa o racismo é uma questão coletiva, por isso, Lopes (2020) continua,

E verificamos também expressões, em relatos que não identificaram o pertencimento racial, que externalizaram práticas homofóbicas de controle sobre corpos que não se encaixam na norma cis heteronormativa do espaço escolar. Constatamos que diante dessas situações consideradas racistas buscam-se as soluções, majoritariamente, no espaço escolar com os/as envolvidos/as, acompanhados/as e orientados/as pela equipe pedagógica e pela direção das escolas, bem como, as famílias foram identificadas como potenciais colaboradoras no processo de resolução desses conflitos. Também constatamos que essas soluções são pontuais, ou seja, não fazem parte de um projeto maior de EREER que contribua com todas/os sujeitos/as na elaboração e efetividade de práticas antirracistas no cotidiano do espaço escolar. Foram evidenciados registros em ata ou outras formas de registros (como ficha individual dos/as alunos/as), que por si só, necessariamente não visam a mudanças efetivas de comportamentos racistas no espaço escolar e apenas reforçam a ideia punitiva. Esta ideia é reforçada quando verificamos que a Equipe Multidisciplinar que se apresenta como importante aliada na resolução dos conflitos no espaço escolar apareceu em menor destaque que instâncias externas como Conselho Tutelar e Delegacia (LOPES, 2020, p. 153-154).

As pesquisadoras já nomeadas indicam como caminho para construir novas práticas pedagógicas os conhecimentos críticos que proporcionam aos estudantes formas de enfrentamento a qualquer tipo de preconceito. Isso, para Lopes, (2020) revela

A importância de se investir positivamente em formações inicial e continuada para a EREER que capacitem os profissionais comprometidos/as com a educação escolar. Formações que para além de subsidiar esses profissionais com conhecimentos sobre as contribuições da população negra nas diferentes áreas de conhecimento, também as/os capacite no sentido de as/os tornarem mais sensíveis e capazes de direcionarem positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas, no espaço escolar (LOPES, 2020, p. 154).

As pesquisas levantadas não tratavam de práticas pedagógicas de professoras negras na região de Curitiba. Sendo assim, esperamos que a nossa pesquisa traga efetivas contribuições sobre a realização da EREER nesta cidade e perguntas serão respondidas ao investigarmos

práticas pedagógicas de professoras negras nos anos iniciais do ensino fundamental. No próximo item discorro sobre algumas marcas importantes da cidade que apresentam a importância de discutir este tema neste território.

2.1 (RE)EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE CURITIBA

A afirmação da negritude não precisa inverter estruturas de dominação, nem implica desvalorizar outras experiências. A negritude é reafirmada quando estudantes que previamente mantinham percepções estreitas sobre a experiência negra expandem sua consciência; isto é verdade tanto para estudantes não negros quanto para negros. Crucialmente, devemos priorizar a política de inclusão de modo a não refletir estruturas opressivas, o que não significa que não nos envolvamos numa crítica construtiva e de enfrentamento, ou que perdamos de vista o imperativo da afirmação da negritude. A diversidade é desafiadora precisamente porque requer que mudemos velhos paradigmas, permitindo a complexidade (bell hooks, 2019, p.155).

Nós, seres humanos em nossa inteireza, experienciamos relações, econômicas, culturais, ambientais e históricas. Nós, povo negro/preto, por vezes experienciamos com truculência o capitalismo acima da vida, o fatalismo, a impotência diante de violências multifacetadas e a desumanização.

As mesmas relações e hierarquizações da sociedade em geral perpassam a escola uma vez que esta é composta por pessoas. Por isso, compreender que parte dessas relações são orientadas pelo pertencimento étnico-racial é importante. Relações que colocam de um lado homens brancos, cis-heterossexual, cristãos e, do outro todos/as pessoas que se afastam desse “modelo” é entender que os primeiros conduzem o mundo capitalista e seus privilégios. Qualificam raças e culturas como superiores e inferiores, dizem quem pensa e quem não pensa, quem produz epistemologias e quem não produz. Por fim, dizem quem pode viver e quem deve morrer. Mortes físicas, mas que também morte daquilo que nos torna humano, o que Sueli Carneiro chama de epistemicídio,

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo”

ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Assim justifica-se as barbáries em nome de uma civilização. Essa trama chega aos estudantes por meio do currículo eurocêntrico que inferioriza e inviabiliza culturas como a indígena, a africana e afro-brasileira. Entretanto, a educação formal, a escolarização como uma reivindicação da população negra, anunciada no capítulo anterior, é um lugar para criar possibilidades de sentido à vida. Em 2017, a professora Diva Guimarães, deu um testemunho que causou comoção. Diva, na época, tinha 77 anos em suas palavras: “A educação me salvou”.

Antes de cursar o magistério em Cornélio Procópio, no Paraná, trabalhei como doméstica, colhi algodão e ajudei minha mãe, que era parteira e lavava roupa em troca de material escolar para mim e meus doze irmãos. Em 1962, quando passei no vestibular para educação física na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, um padre da minha cidade foi falar com ela. Perguntou se sabia como eram chamadas as mulheres que saíam de casa dizendo que iam estudar. Achavam que negras fossem prostitutas ou alcoólatras, o que eu nunca quis ser. Ela respondeu ao padre que, enquanto lavava as roupas dele, jamais havia sido questionada sobre precisarmos de algo. Então, naquele momento, ele não deveria se intrometer. A educação me salvou — sobrevivi graças aos estudos [...] nós, os negros, só tínhamos uma chance na vida: estudar (GUIMARÃES, 2017).⁴²

Sim, a educação pode salvar. Salvar da miséria, salvar da ignorância, salvar da dominação, a depender de sua perspectiva. A autora bell hooks, recebeu uma educação para a sensibilização burguesa, uma educação eurocêntrica e em sua narrativa ela afirma: “a aceitação passiva não era minha única opção” (hooks, 2019, p. 163). Assim como não é a minha, não foi de Diva Guimarães. hooks sabia que podia resistir, que podia se rebelar. Que podia moldar a direção e o foco das várias formas de conhecimento disponíveis nela. Do mesmo modo, continuo a resistir a me rebelar contra a desumanização. Por estarmos em constante processo de aprendizagem, na escola e na vida cotidiana, nesse sentido a reeducação das relações étnico-raciais se torna possível e urgente. O prefixo */re/* é utilizado para guiar a compreensão de que as pessoas estão em processos de educação.

Kabengele Munanga (2005), ressalta a importância de uma legislação que dê conta da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Nesse contexto, passos importantes já foram dados para impedir que crianças negras tenha suas estruturas psíquicas afetadas pela: rejeição da própria imagem e impacto na autoestima, restrições para realizar sua capacidade intelectual, construção de uma identidade racial desvalorizada que produz inúmeros prejuízos ao desenvolvimento infantil, tais como: problemas de socialização e inibição comportamental, propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta, estresse tóxico, depressão,

⁴² GUIMARÃES D., A educação me salvou. VEJA, n. 2542, ago. 2017. Entrevista. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/a-educacao-me-salvou/>. Acesso em 27 de ago. 2021.

violência doméstica e dificuldade de confiar em si mesmo (DIAS e outros, 2021). Ao reconhecermos que a cultura brasileira é fruto de vários segmentos étnico-raciais que, embora tenham se desenvolvido em condições desiguais, cada um dos grupos étnico-raciais: indígenas, africanos, afro-brasileiros e europeus contribuiu na formação da riqueza econômica, social e para a identidade nacional. Esses saberes, culturais, sociais e tecnológicos não interessa apenas aos estudantes negros/as, mas também aos estudantes de outras ascendências étnico-raciais, principalmente branca. Trata-se da valorização da memória coletiva que pertence a todos/as não somente a estudantes negros/as (MUNANGA, 2005, p. 16).

A alteração da LDB pelas Leis 10639/2003 e 11.645/08, é uma das conquistas do Movimento Negro e representa um avanço nas políticas de ação afirmativa, uma vez que implica que o processo ensino-aprendizagem inclua o devido reconhecimento, a valorização da cultura africana e afro-brasileira ensinando as/os estudantes negros/as o orgulho de seu pertencimento racial o conhecimento sobre às muitas contribuições intelectuais, tecnológicas e de desenvolvimento humano para toda a humanidade e aos estudantes brancos ajuda-os a compreenderem que não são os únicos que manifestam humanidade complexa e completa.

A legislação traz indica que o racismo não é incomum, sendo experimentado diariamente na sociedade, nas estruturas de poder e instituições, entre elas, a escola. Pires e Silva explicam o funcionamento do racismo como

Funciona como uma espécie de sistema de convergência de interesses, fazendo com que o racismo, de um lado, implique a subalternização e destituição material e simbólica dos bens sociais que geram respeito e estima social aos negros – ciclo de desvantagens – e, de outro, coloque os brancos imersos em um sistema de privilégios assumido como natural, como norma. (PIRES; SILVA, 2020, p. 66)

Nesse sentido, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/96 alterada pela Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08, rompe com o paradigma do conhecimento único atribuindo apenas à população branca. A alteração da LDB atribui a negros o papel de sujeitos e a capacidade de produção de conhecimento, ou seja, o negro como sujeito cognoscente. Sueli Carneiro (2005) identifica como epistemicídio a negação à população negra a capacidade de produzir conhecimento. A mesma autora, afirma que isso é obra da escravidão e da colonização, e que a pós abolição essa situação não se resolveu, pois não restitui a humanidade a esse grupo. O parecer resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 assegura a transversalidade e a

interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem da cultura africana e afro-brasileira. Diversidade e equidade são pressupostas centrais ao considerar a legislação.

No Paraná a Deliberação nº 04/06 do Sistema Estadual de Ensino, aprovada em 02/08/2006, trata das normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que devem ser seguidas pelas instituições de ensino público e privado que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A Deliberação nº 04/06 trata no inciso 1º e 2º do artigo primeiro do Objetivo da Educação das Relações-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa uma educação construída nos pilares da partilha e fraternidade, possibilitando a quebra de barreiras com a produção e reprodução do preconceito, estereótipo, discriminação e dominação de um povo contra o outro. E ainda, o reconhecimento e valorização da igualdade das raízes africanas, indígenas e europeias na formação do povo brasileiro.

No decorrer de seus artigos, a Deliberação nº 04/06 vai pontuando a responsabilidade de cada instância estadual e instituições escolares. Dessa forma, a história e cultura Afro-Brasileira e Africana está garantida como componente obrigatório em todas as disciplinas da matriz curricular. Além disso, a normativa institui o dever de realizar diferentes maneiras de formação aos profissionais no ambiente escolar; obriga a aquisição de livros e composição de acervos disponíveis a estudantes, professores/as, funcionários/as e comunidade; propõe a reformulação do programa de ensino e de cursos de graduação e pós-graduação nas instituições de ensino superior; orienta sobre a composição de equipes multidisciplinares a nível estadual e municipal; institui o registro da autodeclaração de raça/cor no ato da matrícula; a composição de equipe interdisciplinar com o objetivo de supervisionar e desenvolver o trabalho proposto pelas diretrizes estabelecidas por esta deliberação; inclui o dia 20 de novembro como data para culminar os trabalhos desenvolvidos durante todo o ano letivo em relação à diversidade étnico-racial.

A (re)educação das relações étnico-raciais perpassa pela ampliação das perspectivas, sendo uma das possibilidades para conhecer outros saberes, construir outras realidades, por meio de gestos, exemplo, ações e palavras, no cotidiano escolar. O objetivo é reverter o quadro racista que prejudica a formação dos/as cidadão/as, em especial, dos grupos étnico-raciais vítimas do preconceito e da discriminação racial, negros, indígenas e ciganos. Simultaneamente busca promover a valorização da igualdade nas relações, enquanto

formação para a vida, pois a educação, segundo hooks (2017, p. 26), “só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar”.

As ideias acima se materializam em práticas pedagógicas e a imagem a seguir refere-se a uma atividade desenvolvida em uma turma de 3º ano, na qual discutiu-se sobre a formação da população curitibana, diversidade e identidade. Cada estudante teve a oportunidade de contar histórias de sua origem familiar. As crianças foram incentivadas a valorizar o jeito de ser de cada um/uma e a sua história. Por fim, confeccionaram com bexigas e outros materiais personagens que pudessem compor representações sobre o tema da diversidade étnico-racial.

Figura 19 – Práticas pedagógicas



Fonte: Acervo da autora (2016)

O diálogo com os estudantes sobre suas infâncias, origem social e familiar e suas observações sobre o mundo, com quem brincam e de que brincam, foram conversas iniciais para novas práticas sociais que corroboram para uma educação libertadora que tem como objetivo a reeducação étnico-racial. São exemplos de que a escola pode se tornar o local de reflexões críticas, acerca da diversidade valorizando as experiências, o despertar de sonhos e sentidos. Uma educação libertadora, de acordo com Silva, “afirma-se no cotidiano, porque em nossos corpos, mentes em toda prática social ainda está a pedagogia do opressor” (SILVA, 2018, não p.).

Espera-se que a escola ensine sobre as revoltas protagonizadas pelos povos negros, pessoas que tiveram e tem destaque na ciência, na literatura, na filosofia ou em quaisquer outras áreas, que os espaços escolares possam ser percebidos como locais aliados ao enfrentamento das opressões de gênero, raça e classe.

Em minha trajetória profissional, nos mais de 20 anos de trabalho docente, na maioria das vezes sou a única professora negra das escolas em que estive. Mas, não fico sozinha, de alguma forma: conversas, convite, “formação” paralela, debate, conquista, às vezes afinidade... eu chamo de reunião do universo, o encontro com professoras insurgentes, não pretas que possibilita articulações para propor práticas pedagógicas antirracistas que suscitam a compreensão da história do ponto de vista do/a subalternizado/a e que amplia o horizonte de possibilidades para uma mudança estrutural. É isso que idealizamos como uma política a ser desenvolvida na cidade de Curitiba, a qual apresentaremos um pouco mais a seguir.

2.2 CURITIBA: O DIREITO DE ENSINAR E APRENDER SEM RACISMO

A chuva impedia o sol, mas dentro de muitos [...] e principalmente das crianças, um sonho ingênuo brincava no coração deles. Uma réstia de luz, um sol esperançoso, de que o território em que estava plantada a vida de todos poderia ser para sempre deles (EVARISTO, 2020, p. 138)

Curitiba, a capital paranaense, fundada oficialmente em 1693, atualmente está dividida administrativamente em 10 regionais - subprefeituras, a saber: Regional Bairro Novo (BN), Regional Boa Vista (BV), Regional Boqueirão (BQ), Regional Cajuru (CJ), Regional Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Regional Matriz (MZ), Regional Pinheirinho (PN), Regional Portão (PR), Regional Santa Felicidade (SF), Regional Tatuquara (TQ). Cada uma tem um administrador/a que tem o objetivo de operacionalizar, integrar e controlar as atividades municipais descentralizadas. Há um Núcleo Regional de Educação (NRE) em cada regional que tem como função atender as diferentes demandas da comunidade escolar.

As unidades administrativas funcionam nas chamadas “Rua da Cidadania”, que é um espaço público onde são ofertados os serviços de infraestrutura urbana, ambiental, econômica e de caráter social. Órgãos e entidades do poder público municipal e, em algumas situações, também das esferas estadual e federal. Além de congregar espaços de esporte, lazer e rede de comércio. Cada território expressa características únicas. É possível observar que as formas de ocupar o espaço curitibano apresentam disparidade na oferta de serviços. Na regional Tatuquara, por exemplo, pode ter determinada oferta diferente da regional Santa Felicidade. A imagem a seguir é da primeira rua da cidadania de Curitiba:

Figura 20 – Rua da cidadania Boqueirão



Fonte: URBS (1995)⁴³

Com a implementação do plano urbano, Curitiba se destacou frente a outras capitais, na captação de grandes empresas, estabelecidas na regional CIC. Iniciando a ideia de cidade “desenvolvida” de uma cidade funcional, organizada. A dita “cidade modelo”, com ar “europeu” compõem o imaginário dos habitantes da cidade que aqui residem.

A capital do Paraná, ganhou a fama internacional de cidade sorriso, capital ecológica, sustentável, cidade em que se ganha dinheiro, em que se vive bem. Ideias construídas por meio dos discursos de normalização da branquitude juntamente com o urbanismo planejado por seus governantes. Nascimento (2020), explicita

O histórico do planejamento urbano como um dos principais mecanismos que operaram e operam na produção da segregação urbana da população negra em Curitiba. Esses processos racializadores se materializam na localização e distribuição desigual de negros e brancos na cidade que, conseqüentemente, resultam em um acesso distinto aos benefícios de equipamentos, de infraestruturas e de políticas e programas públicos (NASCIMENTO, 2020, p.43)

O processo de industrialização e urbanização e a produção de bens manufaturados e serviços exigiu uma vasta e crescente força de trabalho, hoje, é preciso considerar que isso deixou rapidamente de acontecer. Curitiba, a grande “metrópole europeia” entra em contradição por estar entre as cidades mais desiguais e violentas do país (SOUZA, 2012). Na “grande metrópole europeia”, não são todas as pessoas que compartilham do “sonho encantado” vendido dentro e fora do Brasil. “Sendo Curitiba descrita tantas vezes como possuidora de uma única especificidade étnico-racial branca, ocultando a participação negra no processo de sua construção” (NASCIMENTO, 2020, p. 43).

⁴³ Primeira da cidade inaugurada em 29/03/1995, Rua da Cidadania Boqueirão. Disponível em: <https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>. Acesso em: 27 de ago. 2021.

Convém não esquecermos a política nacional de branqueamento, (1889 a 1920), em Curitiba, a população negra passou por um processo de invisibilização. Pouco foi documentado sobre sua presença na capital, sendo uma das estratégias para compor o cenário europeu. Para normatizar a branquitude, os formadores de opinião insistiram e insistem em negar a importância do negro na cultura paranaense, em um sistema social excludente negros/as foram considerados cidadãos de última classe. Reflexo do sonho de uma sociedade branca,

A brancura era uma forma de afirmar a ‘europeizada’, que por sua vez carregava todas as armadilhas da modernidade- da urbanização à industrialização, racionalismo, ciência e virtude cívica. Além disso, a brancura transmitia um senso racial de saúde, vigor e superioridade (DÁVILA, 1970, p.27)

Entretanto, basta uma volta na famosa rua XV de novembro que constatamos o comprovado por Nascimento em seu estudo. Ela, “aponta que a cidade carrega diversas heranças negras, evidências dos legados diaspóricos em suas mais diversas dimensões (econômicas, culturais, educacionais, políticas), e apontam que a luta negra desde o período da escravidão se fez presente na cidade de Curitiba” (NASCIMENTO, 2020, p. 43)

As instituições, família, igreja, escola, e até mesmo a arquitetura da cidade, por vezes demonstram o racismo estrutural, basta olharmos para as esculturas expostas pela cidade, e verificarmos quais populações estão e quais não estão representadas. Quais os nomes das praças e das ruas dos centros urbanos. Essas construções emitem narrativas, contam histórias. Um exemplo da forma racista em que se pensa a população negra pode ser percebido pela suposta homenagem que fizeram a “Colônia Afro-brasileira de Curitiba”, em comemoração ao centenário da Abolição da Escravatura no centro de Curitiba, na praça Santos Andrade. Tratar os negros escravizados como Colônia é tentar equipar com os movimentos migratórios italianos, alemães, poloneses dentre outros que a cidade tanto se orgulha.

A homenagem se deu por meio da instalação de uma placa com 68 nomes. Porém, não há qualquer outra informação sobre eles. Qual a importância dessas pessoas? Quem são? Por qual motivo receberam a homenagem? Qual contexto, qual a narrativa individual e coletiva dessas pessoas? Não reconhece nossas contribuições. Por isso, para demonstrar a importância individual e coletiva dos homenageados na placa uma pesquisa intitulada: “Para Além da Placa: Outras histórias da negritude em Curitiba”, livro organizado em 2020 por Ana Crhistina Vanali, Andreia Maila Kominek e Celso Fernando de Oliveira.

Entre as 14 mulheres mencionadas na placa, 4 são professoras, o que mostra a importância do processo educacional para deslocar a população negra, especialmente, às mulheres negras dos espaços subalternizados. Podemos afirmar que “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (ALMEIDA, 2021, p. 50). Essa obra ressalta a resistência e ao mesmo tempo constrói um espaço de memória da população negra em Curitiba demonstrando a existência de instituições, grupos, pessoas, negras e não negras contribuindo para a retirada do véu da invisibilidade que cobre a população negra.

Figura 21 – A placa



Fonte: Acervo Fotografando Curitiba (2018)⁴⁴

Na placa de bronze, há menção às professoras negras: Maria Nicolas, Olga Maria dos Santos Ferreira, Seraphina Jacira Goncalves, as quais reconheço como ancestrais e embora desconheça os feitos de Olga e Seraphina, entendo que por seus nomes estarem na placa, estavam a serviço da comunidade negra.

Maria Nicolas nasceu no dia 10 de setembro de 1899, em Curitiba, filha de Ayr Léon Nicolas e de Josefa Nicolas. Começou a lecionar aos 13 anos e, em 1916, aos 17 anos, formou-se professora alfabetizadora. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 1950. Além da profissão docente, desempenhou inúmeras atividades. Foi escritora, poetisa, historiadora, contista, dramaturga, teatróloga, romancista, biógrafa, pesquisadora e

⁴⁴ Homenagem à colônia afro-brasileira. Fotografando Curitiba. Disponível em: <https://www.fotografandocuritiba.com.br/2018/02/homenagem-colonia-afro-brasileira.html>. Acesso em 07 mar 2021.

pintora, demonstrando, em tudo que fazia, competência ímpar. Na cidade de Curitiba, há uma biblioteca e uma escola com seu nome. Vários jornais lamentaram sua morte, entre eles,

Curitiba perde a poeta, a escritora, a pintora, a professora. Perde mais: um pouco da sua História, de seu passado. Não há quem substitua dona Maria. Com a morte da professora Maria Nicolas, na madrugada de quinta-feira, desaparece mais do que uma das mais queridas pessoas de nossa cidade. Mestre de várias gerações - a partir de 1916, quando recebeu seu diploma - dona Maria Nicolas foi, antes de tudo, a mais incansável pesquisadora das coisas de nossa cidade (MILLARCH, 1988).

Olga Maria dos Santos Ferreira, professora (1917-2004), Seraphina Jacira Goncalves, sacerdotisa e professora (1920-1989). Referente a essas duas mulheres, não disponho de maiores informações, o que comprova que a população negra é excluída da história oficial.

Trago à baila a professora Enedina Alves Marques, que nasceu em 1913, tinha cinco irmãos e cresceu na casa do Major Domingos Nascimento Sobrinho, onde sua mãe trabalhava. Foi ele quem pagou seus estudos em um colégio particular, a fim de que a jovem fizesse companhia à sua filha. Ao concluir os estudos em 1931, Enedina passou a dar aulas e a sonhar com a universidade de engenharia. Era quase nula a chance de uma mulher negra se formar como engenheira, mas Enedina tornou o sonho realidade em 1940, ao ingressar em uma turma formada somente por homens brancos. Enfrentou perseguições e preconceito, e em 1945 se formou em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná e tornou-se a primeira mulher engenheira civil. Prestou vários serviços ao estado do Paraná, faleceu em 1981, aos 68 anos, deixando não somente um importante legado para a engenharia brasileira, como para a cultura negra e a luta por um país mais justo, igualitário e menos racista.

Figura 22 – Enedina à esquerda, junto com suas colegas professoras



Fonte: Divulgação/Portal Geledés⁴⁵

Enedina, uma pioneira, abriu caminhos para que outras mulheres pudessem exercer a profissão que desejassem. Assim como ela, sou pioneira em minha família, a primeira a concluir o ensino superior. Minha parentela segue meu exemplo e entre os mais jovens há os que ocupam os bancos universitários. Eles cresceram sabendo que é possível.

Na cidade de Curitiba, em alguns espaços é possível nos reeducarmos quanto as relações étnico-raciais, pesquisas reforçam a presença dos negros/as na cidade, entre esses estudos, a visita temática ao Cemitério Municipal de Curitiba nos permite entrar em contato com personalidades negras. Ouvimos histórias de pessoas que no anonimato resistiram, que lutaram, se agremiaram, trabalharam e contribuíram com tecnologias e conhecimentos milenares para a fundação da cidade. A visita guiada ao Cemitério Municipal e à igreja Matriz são demonstrações de que o racismo estrutural tem sido cada vez mais denunciado e combatido” (OLIVEIRA, KOMINEK, 2020, p. 121). E também são uma comprovação de que nós, população negra curitibana, queremos conhecer nosso passado, libertando nossos/as ancestrais do cativeiro histórico, ao pronunciarmos seus nomes, ao trazer à tona suas histórias e seu legado.

A Praça Zumbi dos Palmares, é outro espaço para a reeducação das relações étnico-raciais, localizada no bairro Pinheirinho, de aproximadamente 21.600 metros quadrados, abriga o Memorial Africano, inaugurado em 2010. Na entrada, há um grande portal, com 54 colunas de 4 metros de altura cada, representando os países com os respectivos nomes, bandeiras e localização no território africano. As descrições e desenhos são feitos em azulejos. Além das 54 colunas, outras duas, completam o portal e simbolizam a educação e a cultura. Um mosaico de pedras forma o mapa do continente africano, com o desenho dos países. A Praça homenageia o líder do Quilombo dos Palmares. Ela conta com espaço para eventos e ampla estrutura para atividades físicas, um espaço de reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira que poderia ser mais bem usufruído pelos curitibanos se fosse mais centralizado. Ao contrário de espaços que homenageiam outros povos que constituíram Curitiba e o Paraná, a Praça Zumbi dos Palmares e seu Memorial Africano não estão na rota da linha de turismo que circula pela capital.

⁴⁵ Conheça a história de Enedina Marques, a primeira engenheira negra do Brasil. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conheca-a-historia-de-enedina-marques-a-primeira-engenheira-negra-do-brasil/>. Acesso em 09 mar 2022.

Figura 23 – Praça Zumbi dos Palmares



Fonte: Divulgação/Prefeitura de Curitiba⁴⁶

Uma outra ação para reeducação das relações étnico- raciais, é a Linha Preta, projeto concebido durante o II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul- COPENE SUL, organizado pelo NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná, que consiste em um trajeto no centro de Curitiba que apresenta os principais pontos históricos da presença da população negra nesta cidade e vem sendo desenvolvido como projeto de extensão pela professora Megg R.G de Oliveira.

O programa Linhas do Conhecimento criado em 2017, pela Secretaria Municipal da Educação, tem a intenção de transformar Curitiba em uma imensa sala de aula, com propostas pedagógicas, culturais e lúdicas em diferentes espaços da cidade. “Conhecer as raízes, a história de Curitiba e zelar pelo bem comum. O programa “Linhas do Conhecimento” traz essa semente do pertencimento, do amor pela cidade, que é muito importante”,⁴⁷ destaca a secretária Municipal da Educação, Maria Sílvia Bacila. A possibilidade de a criança/adolescente conhecer diferentes territórios dentro da cidade e histórias de diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade curitibana, uma vez que esses compreendam que muitos povos inclusive negros/as e seus conhecimentos são fundantes da sociedade curitibana. Entre roteiros, videoaulas, canais no *Youtube*, *E-books*, propostas virtuais e guias pedagógicos para promover e valorizar a cultura africana e afro-brasileira, as temáticas que mais se aproximam da

⁴⁶ Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/locais/centro-de-esporte-e-lazer-zumbi-dos-palmares/176>. Acesso em 03 abr. 2022.

⁴⁷ **PROGRAMA é destaque no banco de experiências das Cidades Educadoras.** Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/programa-e-destaque-no-banco-de-experiencias-das-cidades-educadoras/57921>. Acesso em 11 de fev. 2021.

valorização a população negra são “Trilhas do Sagrado, Mulheres extraordinárias, praça Zumbi dos Palmares, Memorial de Curitiba”.

Esses são exemplos de lugares e programas capazes de provocar mudanças na sociedade curitibana, segundo Almeida (2021), “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e a adoção de práticas antirracistas”. Entretanto, Solange Pacheco Ferreira (2016), chama a atenção em sua pesquisa, para as “questões importantes que se conectam ao conceito de território educativo como a apropriação e o fazer uso do território, bem como o sentimento de habitar e de pertencer a uma localidade” (FERREIRA, 2016, p.84). O uso dos espaços presentes no bairro e na cidade faz com que o território não possa ser considerado somente em sua estrutura física, “mas também como lugar de relações que interferem na vida daqueles que o ocupam” (FERREIRA, 2016, p.84). Em acordo com Ferreira (2016), o território também é responsável pela formação da identidade dos sujeitos que nele habitam”. Contudo, ela sinaliza que os documentos analisados, “não fazem menção de que a maioria dos bairros e das cidades brasileiras são carentes de espaços culturais e de lazer, ou mesmo os que possuem, muitas vezes não se encontram com manutenção adequada” (FERREIRA, 2016, p.84) e em Curitiba a realidade não é diferente, há lugares considerados vulneráveis.

Entre avanços e retrocessos, a persistência que move a população negra curitibana fez com que 3 vereadores/as negros/as fossem eleitos no pleito de 2020, houve outros homens negros eleitos antes de Renato Freitas, do PT, e Herivelto Oliveira, do Cidadania, mas Carol Dartora, do PT, é a primeira vereadora negra em Curitiba.

Figura 24 – Carol Dartora



Fonte: Acervo das redes sociais da vereadora (2020)⁴⁸

Eleger uma mulher negra tem um “sabor especial”, reflete o resultado da luta na construção e execução de políticas públicas que consideram o ser mulher negra, propicia um debate adequado em torno de questões fundamentais como: educação, saúde, segurança pública entre outras. Uma vitória de raça e gênero que altera a correlação de forças em uma cidade que quer ser europeia como sinônimo de brancura e aponta novos caminhos para as pessoas negras.

No pleito citado, de 2020, a quantidade de mulheres eleitas subiu pouco mais de três pontos percentuais em comparação com o de 2016, chegando a 15,40% do total. O número ainda é inferior se compararmos, à porcentagem total, mulheres representam 33,50% entre os registros de candidatura considerados aptos, segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

No Paraná, da mesma forma, entre as duas últimas eleições municipais, houve uma expressiva redução no número de candidatas com nenhum, apenas um ou até cinco votos. Das 9.164 postulantes ao cargo de vereadora em 2016, 753 não receberam nenhum voto, 1.132 receberam apenas 1 voto e 1.865 receberam até 5 votos. Em 2020, das 11.692 concorrentes ao mesmo cargo, apenas 168 não receberam votos, 318 tiveram apenas 1 voto e 1.127 mulheres computaram até 5 votos. Ou seja, em 2020, houve 40% menos candidatas com nenhum ou poucos votos em comparação a 2016. ‘O que se percebe é que canais qualificados abertos ao diálogo e ao fomento de informação adequada são potencializadores da ação feminina e por isso o incentivo dado pelo poder público, mais especificamente pelo TRE-PR, não só auxilia no implemento de uma das metas da gestão da atual cúpula do TSE, mas, acima de tudo, constitui-se em meio adequado de enfrentamento da desigualdade de gênero’, conclui o documento (TSE, 2021).

O presidente do Tribunal, ministro Luis Roberto Barroso, considerou que houve aumento de mulheres eleitas em 2020. Barroso ressalta a importância do envolvimento da juventude e das mulheres na política: “Somos um país multiétnico, multirracial, multicultural. Precisamos ter a consciência de que isso é um ativo, uma virtude, um privilégio que a história nos deu”,⁴⁹ declarou.

Do global para o local, a cidade é uma teia viva construída por pessoas e grupos, constitui-se de histórias, múltiplas relações sociais, econômicas e de poder. Os habitantes da

⁴⁸ Perfil da vereadora disponível em: <https://instagram.com/caroldartora13?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em 23 de ago. de 2022.

⁴⁹ GUEDES, A. **Em 2021, mulheres comandarão 658 prefeituras, em apenas 11,8% das cidades**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/30/em-2021-mulheres-comandarao-658-prefeituras-em-apenas-11-8-das-cidades>. Acesso em 21 de nov. 2021.

cidade constituem a sua identidade o que ocorre em tensão, entre a territorialidade e a mobilidade, entre a proximidade e a distância, nas interações cotidianas, entre a afirmação identitária e a experiência com diferentes sujeitos/as, a depender da região da cidade em que se vive. Em agosto de 2011, nesta teia viva que me constituo como sujeito político é que me tornei professora e pedagoga da rede municipal de ensino, ou seja, coordenadora pedagógica como denominado em outros locais do país. A função requer atender professores/as quanto ao planejamento, formação continuada, atender aos estudantes e seus familiares. Pensar na aprendizagem como um todo.

A primeira escola em que trabalhei em Curitiba, atendia crianças e famílias oriundas da região do Parolin, que fica na regional do bairro Portão. Parolin é o bairro com menor índice de desenvolvimento humano (IDH) de Curitiba, equivalente a 0,623. Há menos de 1km do local, o bairro vizinho, Água Verde, é o com maior IDH, 0,956. No Parolin, a realidade é cruel com a falta saneamento básico, sem qualquer estrutura consolidada que atenda os direitos básicos assegurados em constituição. As figuras a seguir demonstram grandes diferenças entre bairros tão próximos:

Figura 25 – Bairro Água Verde



Fonte: Impriamo (2017)

Figura 26 – Região Parolin



Fonte: Pretícia Jerônimo (2019)

A Vila Parolin convive com o casarão e ao mesmo tempo com vidas humanas precarizadas. O casarão dos Parolin foi construído no início do século XX pelo imigrante italiano Antonio Parolin para ser sua residência e foi sede da fazenda da família. O imóvel foi tombado em 1990 pela Secretaria da Cultura do Estado do Paraná. Em 2010, a posse dele passou a ser da Loja Maçônica do Paraná.

Figura 27 – Casarão



Fonte: Circulando Curitiba (2015)

Julia do Carmo Pabst Scholochuski Cardoso, (2018) ao pesquisar Curitiba e a desigualdade, conclui que,

O espaço urbano da cidade de Curitiba, além de ser desigual para a população, também é desigual para as crianças e, conseqüentemente as tessituras de suas redes são influenciadas por essa desigualdade. As oportunidades de socialização das crianças são distintas dependendo da localização da sua moradia e das configurações sociais a

que fazem parte. Se elas moram na região norte ou central da cidade, terão mais chances de utilizar as áreas de lazer e cultura de Curitiba (CARDOSO, 2018, p. 164).

O estudo apresentado por Cardoso (2018), demonstra a ausência de espaços de lazer e cultura na Vila Parolin. Em meio a essas contradições moradoras do local, mesmo estando na parte mais central da cidade, acessam com mais dificuldade as áreas de lazer e cultura de Curitiba. Também podemos destacar nessa região, que entre os seis terreiros de umbanda e ou candomblé mais antigos de Curitiba, o “Ilé Asé Igbá Afauman” foi fundado no Parolin em 1972 pelo pai de santo Kafú Milodé. Atualmente, o terreiro funciona no bairro Boqueirão. Em 2021, a câmara municipal de vereadores realizou uma reparação da injusta discriminação e intolerância religiosa, ao criar o Dia Municipal das Religiões de Matriz Africana.

Durante o período da escravidão, as manifestações religiosas de matriz africana eram proibidas por lei e sofriam intensa perseguição policial. Em 24 de setembro de 1829 – há 192 anos – a Câmara Municipal de Curitiba proibiu os batuques e fandangos, tentando silenciar os tambores sagrados. (FUEP, 2021)

Para o ativista negro Adegmar da Silva (Candiero), na época Assessor de Promoção de Igualdade Étnico-racial de Curitiba (2017-2019), simboliza a resistência de um povo. “A cultura negra é originária do trabalho. Temos que ressaltar que a nossa história é de luta, dor e vitória. Temos conquistas importantes e vitórias nesse processo”.⁵⁰

Em 1988, fruto de lutas de diferentes segmentos sociais foi implementada a Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como a constituição cidadã repleta de princípios democráticos, o que se reflete no texto que defende a igualdade de todos/as, os/as cidadãos/as

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade... dos direitos sociais referente a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

⁵⁰ **EVENTOS destacam a importância dos negros na história de Curitiba.** Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/eventos-destacam-a-importancia-dos-negros-na-historia-de-curitiba/46076>. Acesso em 03 de abr. 2022.

Apesar da legislação ser explícita quanto aos direitos de toda a população brasileira, para negros e negras, igualdade ainda está distante da concretização. Basta observarmos que a população negra se encontra na base da pirâmide social no que se refere aos direitos sociais. O Art. 208 aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família, quanto a esse importante direito, embora tenha ocorrido avanços desde 1988 e evidencia-se a educação como um bem nacional de todos e todas, com oportunidades igualitárias de acesso e permanência, há um longo percurso a trilhar pensando nas condições de permanência. O principal documento do Brasil garante o direito de ensinar e aprender sem racismo, mostra o caminho a seguir.

A partir da lei maior, temos a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Uma legislação regulamentadora para educação que reafirma o direito de acesso e a permanência de todos/as. Conforme já afirmamos anteriormente, desde o início do século XX o Movimento Negro brasileiro tem reivindicado não somente o acesso à educação, mas o direito à representação nos conteúdos escolares, nos livros didáticos, nas linguagens artísticas, nas imagens das paredes, o fim do esvaziamento de sentidos e significados de manifestações culturais como a capoeira, maracatu, o candomblé e etc. o fim da folclorização. O fim dos silêncios e desumanização: ou seja, um tratamento digno de sujeitos políticos e produtores/as de conhecimentos.

O discurso pedagógico baseado em um currículo eurocêntrico, internalizado pelas crianças nas escolas, afirma uma pacificidade que na história do povo negro não existiu. Como se não houvesse resistência, estratégia e luta pela liberdade. Por aí pode-se observar o tipo de estereótipo difundido a respeito do/a negro/a: passividade, incapacidade intelectual, aceitação da escravização, “[...] assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado” (GONZALEZ, 1982, p. 90).

A Lei nº 15.335 de 22 de novembro de 2018, autoriza o Município de Curitiba a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). São 514 cidades associadas em 34 países. O conceito de cidade educadora considera esse espaço como momento de encontro entre o global e o local, entre a educação formal e a informal, responsabilizando o Estado e a sociedade em suas ações de dinamizar e coordenar políticas educativas locais, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A adesão significa que Curitiba está comprometida em tratar a educação como um processo amplo e que envolve todos/as os/as habitantes. O órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do município como membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras é a Secretaria Municipal

Na primeira versão do evento Cidades Educadoras em Curitiba na qual participei, o tema “Eu não Deixo Ninguém para Trás” apresentou muitas subjetividades e um compromisso de caminhar juntos/as em prol de uma cidade plural que integra as diferentes populações e resgata a memória valorizando a cultura.

Figura 29 – Participação no evento Cidades Educadoras



Fonte: A autora (2020)

A seguir vou apresentar a minha própria história como professora negra nessa cidade que deve educar para a equidade racial, como fui trilhando caminhos nesse território que se deseja branco e nas minhas memórias encontro também outras professoras negras que buscam constituir ao mesmo tempo sua identidade como mulher negra e sua profissionalidade como professora negra.

2.3 PROFESSORAS NEGRAS NA CIDADE DE CURITIBA

O recurso mais poderoso que qualquer um de nós pode ter enquanto estudamos e ensinamos em ambientes [...] é a completa compreensão e apreciação da riqueza, da beleza e da importância de nossas origens familiares e comunitárias. Ter consciência das diferenças de classe, nutrir vínculos com pessoas pobres e da classe trabalhadora que são nossos parentes mais íntimos, nossos companheiros na luta, transforma e enriquece nossa experiência intelectual. A educação como prática da liberdade se torna uma força que nos aproxima, expandindo nossas definições de lar e comunidade, ao invés de nos fragmentar e separar (hooks, 2019, p.177).

Para refletir sobre a presença de professoras negras no sistema educacional de Curitiba é importante conhecermos um pouco como a Secretaria de Educação de Curitiba está estruturada. Ela é composta por: superintendências, departamentos, coordenadorias e os núcleos regionais como foi apresentado anteriormente. Uma das Coordenadorias é a Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção (CEFAR). Criada em 2017 seu objetivo, segundo o que consta na página da Secretaria de Educação de Curitiba é “[...] planejar e executar ações pedagógicas e formativas que valorizem a diversidade e às diferenças individuais e respeitem a

pluralidade cultural dos grupos que compõem o público das unidades educacionais”. Ela é composta por três espaços: gerência da rede proteção, gerência de educação em direitos humanos e gerência de equidade na educação. Porém antes deste período a SME já tinha espaço de debate sobre diversidade.

Em 2011, foi a primeira vez que entrei em contato com as discussões realizadas pela SME e referendada pela Deliberação nº 04/06 do Conselho Estadual de Educação, em complementação à LDB (Lei 10639/03). Atualmente há uma Comissão de Direitos Humanos em Educação em cada unidade educacional de Curitiba há uma equipe multiplicando o trabalho voltado para este tema no cotidiano escolar. Esses profissionais também têm a função de divulgar eventos e cursos na área e no final de cada ano letivo cooperar na elaboração do relatório final que é enviado para a Secretaria Municipal da Educação (SME). A SME oferece formação continuada, momento para estudo, trocas de experiência, sugestões de práticas e tratativas para a efetivação de temáticas deste campo, inclusive aos referentes à Lei 10.639/03-11.644/08. Esta comissão é orientada pelas ações da Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção.

Essa equipe compõe o Fórum Permanente de Educação em Direitos Humanos que vem constituindo-se como um espaço democrático, de aprendizagens, no qual quem atua têm a possibilidade de revigorar suas forças e energias em prol de uma educação emancipatória. Em tempos de desilusão, o Fórum é um espaço de esperar mudar o mundo por meio da educação. Um tempo/espaço de formação continuada em que participam professoras negras e não negras.

Por muitos anos, fiz parte da comissão (na unidade escolar), enquanto estava em atividade docente. Nesses encontros, as temáticas estudadas são os princípios de Educação em Direitos Humanos, temas que despertam meu interesse profundo e minha militância. Os Direitos Humanos são universais pelo simples fato de uma pessoa existir, mas a garantia deles é uma árdua conquista para todos/as.

A educação em Direitos Humanos enriquece as relações e leva a tomada de posição crítica em relação à vida, a formação ética, a formação crítica e a formação política é transformada em luta (BRASIL, 2013). Um espaço potente de valorização da cultura afro-brasileira e africana em que algumas mulheres negras se conscientizaram de sua negritude e descobriram sua beleza e atentaram-se para o seu pertencimento étnico-racial. Descobrir-se negra por meio da valorização de si e não pela experiência com o racismo, o que é mais comum acontecer na vida de pessoas negras segundo Grada Kilomba (2019, p. 29) “é uma realidade

traumática” e um direito de toda pessoa negra que precisa ser conquistado e realizado e a educação têm papel fundamental nesse processo.

Depois de minha experiência na comissão como docente, em 2017 passei a fazer parte da comissão da SME (o que chamamos de comissão interna). As pessoas que compõem esse grupo trabalham nos departamentos da SME e em núcleos regionais de educação. Nessa época, eu trabalhava no Núcleo Regional da Educação (NRE), na regional Portão, sendo uma das responsáveis pela Rede de Proteção. A sensação que tenho é de que o universo me aproximou de mulheres negras. A comissão interna tem os mesmos objetivos das comissões das unidades, porém é a responsável por coordenar esta política pública na SME. Em 2018 quando fui trabalhar na SME como técnica pedagógica tornei-me formadora da Comissão em Educação em Direitos Humanos. Foi a partir desses encontros com mulheres/professoras negras que surgiu o desejo de registrar as histórias ouvidas e fazer o mestrado.

Como técnica pedagógica minhas atribuições eram de orientação pedagógica às unidades educacionais e nesses momentos é possível observar a atuação de professoras negras e não negras nas unidades, isso me levou a refletir sobre como a presença de professoras negras conscientes de sua negritude faz diferença no planejamento e na gestão escolar, em prol da EREER. Porém, essa presença é muito escassa considerando que a população negra em Curitiba é de 19,7 (DIEESE, 2016) e o campo profissional no qual atuam as profissionais negras é majoritariamente branco, e, portanto, assumir-se negra é também enfrentar a exclusão e os tensionamentos no que diz respeito a luta antirracista, e muitas dessas profissionais não se sentem preparadas a fazê-lo, o que me levou a querer entender o que faz com que algumas consigam realizar práticas em EREER a despeito de todas as dificuldades.

No quadro a seguir o levantamento realizado no ano de 2021, apresento o quantitativo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, designadas na estrutura da SME de professoras da docência I. As autodeclaradas pretas ou pardas, são 1.236 profissionais. Sendo que dessas, 251 são pretas/os. O número de professoras negras é 5 vezes menor que a soma de todos os grupos juntos. Portanto, posso afirmar que o universo da docência I em Curitiba, é um espaço feminino e branco. Obviamente considerando que Curitiba é uma cidade majoritariamente branca não é uma surpresa que tenhamos mais profissionais brancas, mas de todo modo importa pensar os sentidos e significados dessa composição em uma cidade que nega a presença negra na sua história e no seu cotidiano.

CARGO		PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO					
Área	Educação servidor	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Sem Declaração
Assistência pedagógica		2	242		23	4	8
Docência I		65	7179	4	985	251	123
Docência II	Professor de ciências	1	69	1	5	6	3
	Professor de Educação artística		28		6	2	1
	Professor de Educação física	10	688		62	21	9
	Professor de geografia		36		7	3	
	Professor de história		40		12	2	2
	Professor de inglês		41	1	3	1	
	Professor de matemática		103		17	4	3
	Professor de Português	2	74		9	1	3
Suporte técnico pedagógico		7	888	2	78	26	19
Total geral		87	9388	8	1207	321	171

Fonte: RH-SME/Curitiba (2021)

O quadro apresenta uma realidade para a qual precisamos nos atentar, pois muitas mulheres negras chegam neste espaço e por conta do mito da democracia racial, da negação da negritude e da exaltação da branquidão que alimenta o imaginário no espera-se que as mulheres negras ocupem funções subalternizadas, tal como o de trabalhadoras domésticas. Estar em um espaço no qual a maioria branca exercendo atividade em igualdade requer de toda mulher negra aportes psicoemocionais bem distintos do que se pede de pessoas brancas. Como exemplo relato o que aconteceu comigo: uma senhora branca puxou conversa, uma prosa de fila, aleatória. Perguntou se eu estava vindo do trabalho, e, em seguida, me perguntou se eu recebia por dia ou por mês. Antes mesmo que eu pudesse responder qualquer coisa, ela supôs que eu era empregada doméstica, porque a faxina no Brasil tem cor, e é preta. Como já tratei anteriormente, não é uma situação individual, quase todas as mulheres negras que exercem

profissões fora do “lugar” que a sociedade racista destinou a elas já passaram por esse tipo de situação.

É nesse sentido que políticas afirmativas são fundamentais para corrigir a desigualdade social garantindo oportunidades para que a população negra esteja presente nas mais diferentes profissões. Porque às vezes a pessoa negra luta e consegue uma formação adequada, porém o imaginário racista fecha-lhe às portas por conta daquilo que mencionei a tal da “boa aparência” que embora proibida como exigência explícita se mantém com subterfúgios do racismo estrutural e institucional. A Lei 12.990/14 dispõe sobre a reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos de âmbito federal para negros. Além de se aplicar à administração pública, aplica-se também às autarquias, fundações públicas e sociedades de economia mista (BRASIL, 2014)⁵²

No estado do Paraná a Lei 14.274 de 24/12/2003 ⁵³ foi uma das estratégias para se romper com o racismo institucional, o texto da lei diz que: “ficam reservadas aos afrodescendentes, 10% das vagas oferecidas nos concursos públicos, efetuados pelo Poder Público Estadual, para provimento de cargos efetivos”. A pesquisa de Adriana Marques de Andrade intitulada: Professoras negras cotistas no município de Colombo-PR: narrativas, memórias e trajetórias de vida defendida em 2021 e orientada também por minha orientadora apresenta muito os muitos enfrentamentos que professoras negras tiveram para se consolidarem nas instituições escolares.

No início desta pesquisa, não havia em Curitiba a regulamentação de leis para reserva de vagas em concursos públicos para negros/as, mas no dia 29 de novembro de 2021, A Câmara Municipal de Curitiba (CMC) aprovou uma Lei de autoria da vereadora Carol Dartora (PT), uma professora negra, que reserva um percentual de vagas para a população negra e povos indígenas nos concursos públicos da prefeitura.

Atualmente, no serviço público municipal de Curitiba, apenas 21 pessoas se declaram indígenas (0,09%) e 932 pretos/as (3%). Já as que se declaram brancas são 19.951 (78%), em um quadro de 25.265 servidores. A aprovação da lei foi um dia memorável, pois trata-se da construção de uma sociedade mais plural, combatendo diretamente o racismo estrutural. Diante

⁵² BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Portal da Legislação, Brasília, DF, 9 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

⁵³ PARANÁ. Lei nº 14274, de 26 de dezembro de 2003. Portal da Legislação, Curitiba, PR, 26 dez. 2003. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/legislacao-estadual?idLegislacao=26781&tpLei=0&idProposicao=13400>. Acesso em: 23 de ago. de 2022.

de tal acontecimento, acredita-se que o número de funcionários/as negros /as na prefeitura municipal aumentará, conseqüentemente ampliará a presença de professores/as pretos/as, pardos/as e indígenas que vão compor o quadro funcional. Faço parte da produção dessa história. A imagem a seguir trata da minha participação na Banca de Heteroidentificação⁵⁴, que complementa a autodeclaração dos/as candidatos/as ao Processo Seletivo Simplificado- PSS de Técnico de Enfermagem em Saúde Pública (Edital 3/2022).

Figura 30 – Procedimento de heteroidentificação



Fonte: Lucilia Guimarães/SMCS

Tem sido muito intensa a minha presença na efetivação de políticas afirmativas dos mais variados formatos. Outro momento ímpar dessas minhas experiências foi quando ao fazer parte da equipe de servidores na Secretaria Municipal da Educação, entre as muitas ações realizadas, essa tem sentido especial para mim. No ano de 2019, a Secretaria Municipal da Educação por meio da Coordenadoria de Equidade, Famílias e Rede de Proteção em parceria com a Assessoria de Direitos Humanos-Promoção da Igualdade Étnico- racial.

O objetivo foi promover a valorização e reconhecimento da presença e protagonismo da população negra em Curitiba, convidou as unidades da rede municipal de ensino a compilar narrativas e registros de contos, lendas e memórias afro-curitibanas de profissionais, da comunidade, de pesquisadoras/es sobre relações raciais, integrantes do movimento negro, dentre outros. Essa ação teve como produto o livro “Narrativas Afro-curitibanas”.

⁵⁴ A banca de heteroidentificação é realizada a fim de assegurar que 10% das vagas sejam ocupadas por pessoas pretas, pardas e indígenas, conforme estabelece a legislação municipal. Composta por ao menos três integrantes, sendo eles servidores municipais autodeclarados preto, pardo ou indígena. O documento de autodeclaração é entregue para a banca avaliadora e é feita a confirmação/avaliação do documento a partir do fenótipo do(a) candidato(a).

Figura 31 – Narrativas afro-curitibanas



Fonte: Acervo da Prefeitura de Curitiba (2022)⁵⁵

Foram compiladas 35 narrativas e dessas 31 foram escritas por mulheres negras sobre mulheres. Pudemos perceber o ciclo de duas ou mais gerações, nas quais mães e filhas iniciam a vida profissional como empregadas domésticas e/ou babás, sendo que a segunda ou a terceira geração rompe com esse ciclo e torna-se professora. Essa trajetória de tornar-se professora é a realização de um sonho construído por suas mães. Algumas relataram o seguinte

Ela nos manteve estudando e dizia que somente com o estudo poderíamos ter uma chance de melhorar nossa situação de vida’ (N.53) Fiz o ensino técnico em administração, foram bons anos, quando estava no segundo ano resolvi que queria arrumar outro tipo de emprego, o curso foi abrindo minha mente em relação as leis trabalhistas e ao que eu queria para meu futuro, os estudos fazem isso com a gente... arrumei outro emprego... trabalhava na escola servindo o lanche, lembra que falei lá no início do meu sonho de ser professora... voltei a estudar, pedagogia EAD. Consegui voltar e terminar no mesmo ano que prestei concurso para docência I, ‘meu sonho de ser professora lembra... assumi como professora em uma escola no bairro CIC (SILVA, 2020).

Os depoimentos demonstram que para mulheres negras não é uma caminhada fácil superar o ciclo da precarização de trabalhadoras. As professoras negras relataram vários enfrentamentos vividos em seu cotidiano, lembranças que as marcaram como as palavras ditas para uma delas “não vou deixar minha filha com essa negrinha” ou nessa outra situação em que a criança sugere que a professora deveria ser branca, “professora para ficar branca você precisa tomar banho no leite” (SILVA, 2020, p.58).

Mas, não são apenas dores que surgem nessas narrativas. Outras vivências se revelam contra hegemônicas e são produzidas em famílias negras e pobres que incentivaram seus/as

⁵⁵ NARRATIVAS Afro-Curitibanas começa a receber relatos para o segundo volume. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/narrativas-afro-curitibanas-comeca-a-receber-relatos-para-segundo-volume/64776>. Acesso em 23 de ago. de 2022

filhos/as a estudar, na maioria das vezes, sob a orientação da mãe. Experiências contadas indicam que as crianças negras tinham alegria em frequentar a escola. Diz uma delas: “Gostava muito de estudar... prestei concurso público e entrei para a área de educação, investi novamente em formações específicas realizando até o sonho de me formar em uma faculdade colocando em prática o aprendizado” (SILVA, 2020 p.58). Os depoimentos revelam que na escola acontecem práticas de racismo e tantas outras violências, como podemos constatar nesse depoimento “durante toda minha vida escolar posso afirmar que senti o racismo”. Entretanto, esse espaço se expressa na contradição entre a reprodução do racismo e o efetivar práticas antirracistas conforme depoimento: “aprendendo sobre a educação ficamos mais armadas com esse assunto”.

As vozes que ecoam de cada linha escrita pelas professoras que denunciam, choram, cantam, se alegram, apontam caminhos, compartilham vivências conectando ao presente e aos poucos se encontram e formam uma teia, uma rede onde a narrativa individual se torna coletiva. Novas narrativas e interpretações surgem rompendo com o silêncio histórico, imposto aos negros/as. Assim, filhos e filhas da diáspora trazem as palavras ancestrais de resistência, persistência e (re)existência. (SILVA, 2020 p.58).

Para a próxima seção, entre alegrias e tensionamentos, selecionei seis experiências pedagógicas que destacam a minha experiência como professora negra que se mobilizou para na docência trabalhar a educação para as relações étnico-raciais.

2.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudante que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks,2020, p. 51)

Os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010), nos ensinam que a vida é cíclica, nos ensina a reverenciar quem vem antes. Nesse sentido, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é um ícone em se tratando do pensamento negro em educação. Inclusive ela, ao rememorar seus feitos, não deixa de reconhecer a importância das professoras que a precederam: “Então o pensamento negro em educação vem muito antes do movimento negro organizado como nós conhecemos. Ele foi iniciado pelas professoras negras primárias” (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020 p. 303). Ao ler e reler essa declaração da professora

Petronilha, me sinto totalmente imbuída de um saber transformador que aviva meu compromisso com a educação das relações étnico-raciais.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2020) quando criança experienciou com sua mãe professora e mulher negra, vivências que a faziam pensar sobre a história e cultura do povo negro. Ela conta que sua mãe marcava as partes do livro a ser lido e depois ela deveria explicar com suas palavras. De acordo com a professora Petronilha, “isso era um modo de produzir um pensamento em mim, ainda criança, a partir da nossa cultura. Ela fazia isso comigo e eu sei de outras professoras amigas dela que também realizavam este trabalho” (SILVA, DIAS, VALENTIM, 2020 p. 303).

Como relata a professora Petronilha ao lembrar do que fazia sua mãe, é possível constatar como professoras negras criaram estratégias de resistência para garantir às crianças negras a permanência e o avanço na escolarização e tentando impedir que aos 10 ou 11 anos algumas crianças negras ingressem no mundo do trabalho deixando os estudos. Um projeto educacional antirracista. Gonçalves e Silva em entrevista relata como as professoras apoiavam as crianças negras.

As professoras negras, incluindo a mãe de Petronilha, orientavam e protegiam as crianças com estratégias singulares, quando as crianças não tinham algum material, elas faziam um sorteio de material e justamente a criança que precisa era sorteada, assim protegiam sua dignidade. Petronilha relata de uma outra professora que convidava as crianças com dificuldades de aprendizagem para a ajudarem em uma tarefa doméstica em sua casa, a exemplo limpar o jardim. A criança comparecia, então ela dizia: “o jardim já foi limpo, aproveitando de sua presença, deixa eu ver sua leitura, escrita etc.” Na verdade, a professora oportunizou o que chamamos atualmente de reforço escolar. A professora Petronilha também se lembra que na escola que estudava havia 3 turnos: 8 às 11h, das 11 às 14h e das 14 às 17h. No turno intermediário estudavam as crianças estigmatizadas, com baixo rendimento escolar, as repetentes, em um bairro com número significativo de crianças negras, nesse horário era possível encontrá-las na escola. Quando Petronilha, perguntava a sua mãe por que as mesmas professoras negras lecionavam nesse horário recebia a resposta, “elas têm muita paciência, são hábeis”. Elas conseguiam fazer essas crianças avançarem (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020 p. 304-305).

A citação me remete ao juramento que fiz na minha formatura em Pedagogia. Naquele momento disse que se uma vida eu pudesse salvar, salvaria. Salvar estudantes da expulsão compulsória e do epistemicídio. “Para a população negra, o lecionar – o educar – era e é, fundamentalmente político pois tem raízes na luta antirracista” (hooks, 2013, p.23). bell hooks, ao narrar sua história como estudante nos EUA, relata que

Quase todos os professores da escola Burck de Washington eram mulheres negras, o compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos pensadores e trabalhadores do setor cultural, negros que usam a cabeça aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo a vida do intelecto era um ato contra hegemônico um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de

colonização racista. Minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência uma pedagogia profundamente anticolonial ressalta que o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio ao desinteresse e a apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar diante da experiência na sala de aula (hooks, 2013, p. 23).

Percebemos características similares entre as professoras descritas por Petronilha Gonçalves e bell hooks. Segundo Cunha (1989)

Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e genérico. Isso significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano ele trabalha com estas duas forças: as que vem da generalização da sua função e as que partem dele enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança das atitudes do professor (CUNHA, 1989, p. 157)

Como uma das professoras negras que compõem essa pesquisa nesta seção, apresento seis experiências que desenvolvi. Por meio delas compreendo o meu mundo de docente para assim entender os macroprocessos de diferentes sujeitos/as em um só contexto histórico, como disse Cunha (1989). Relatar essas experiências é um esforço para auxiliar a reflexão sobre a importância do ato docente. Um exercício inspirado em hooks quando relata sua infância marcada pela desigualdade social, violência, racismo ela encontra um refúgio na teorização, em suas palavras:

Em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência ‘vvida’ de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (hooks, 2013, p. 85).

Quiçá a escola possa ser esse refúgio, quiçá o aprender a pensar pudesse ser a cura das marcas que o racismo imprime. Na vida individual, o que aprendemos está no campo da experiência. Na escola nomeamos o que fazemos de práticas pedagógicas. Cunha (1989), delimita a prática pedagógica como sendo a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino. “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos coletivos de auto recuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (hooks, 2013 p. 85-86).

Em acordo com as autoras citadas há significados próprios subjacentes, por esses motivos entendendo as práticas pedagógicas como experiências que antes de serem coletivas são de cunho pessoal e, por estarmos tratando da aprendizagem formal, são experiências pedagógicas.

2.4.1 Experiência Pedagógica 1

A turma de 3º ano era muito diversificada, composta por crianças de famílias homoafetivas, famílias negras, filhos/as de mãe solo, netos de avós, chefes de famílias, crianças bem estimuladas para a aprendizagem e crianças que precisavam da minha melhor atuação para se desenvolverem. Algumas utilizavam a agressão física para resolver os conflitos, outras não, enfim uma turma como muitas outras. Realizamos algumas visitas monitoradas, inclusive ao Centro Histórico de Curitiba, onde aprendemos sobre personalidades negras. Paralelo a isso, desenvolvemos um projeto sobre as contribuições da população negra em Curitiba e no Paraná. Conteí histórias sobre os povos afro-diaspóricos e levei objetos de coleção que pertenceram aos meus ancestrais, como: ferro à brasa, chaleira, panelas de ferro, formão etc. e fotos das construções que meu avô realizou. Cada um desses itens têm uma história afetiva que os envolve. Dentre os objetos que levei, poucos eram conhecidos pelas crianças e foi muito intenso conversar com elas e fazer às relações entre história, objetos e afetividade.

Figura 32 – Experiência pedagógica com artefatos



Fonte: A autora (2016)

Conversamos sobre a falsa ideia de falta de asseio da população negra, a divisão sexual de trabalho, a importância do ferro para sobrevivência e sustento da família. Conteí como minha avó lavava roupa para a comunidade e para isso puxava água do rio, mais tarde seria de um poço, engomava as saias e as camisas e as passava. O engomar e passar era um diferencial na minha família. As crianças aprenderam sobre diferentes tecnologias. O projeto se estendeu com notícias, fotos e pesquisas.

Foi nessa turma que umas das estudantes, uma criança negra, me contou sobre seu aniversário, se aproximou muito contente e disse: “ganhei de presente uma boneca negra igual você!”. Rapidamente coloquei meu braço ao lado do braço dela e disse: “Negra igual a nós: eu

e você”. Essa estudante de 7 para 8 anos, tinha o cabelo alisado. Passamos um ano letivo juntas. Trouxe diversos livros de literatura de temática africana e afro-brasileira, autoras/es negras/os, muitas rodas de conversa. Com todo o trabalho realizado, um dia escutei a estudante dizendo para as colegas que era negra. Foi gratificante participar desse processo de construção de identidade, valorização e promoção da cultura africana e afro-brasileira. A experiência mostrou um caminho possível para que crianças se orgulhem de seu pertencimento racial.

Nós, professoras, somos afortunadas porque individualmente podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador e dos preconceitos com pouca ou nenhuma resistência por parte dos/as estudantes. Devido ao fato de que as crianças são bombardeadas diariamente por uma mentalidade colonizadora, é importante e exigido por lei, romper com a estrutura que reforça a supremacia branca, ensinando as crianças brancas a ideologia de dominação e as crianças negras a ideologia de subordinação. De acordo com Cunha (1989), o bom/boa professor/a sabe que o processo para a conscientização é longo, seja sobre negritude ou qualquer outro assunto e quando isso se torna realidade a criança teve uma experiência pedagógica emancipadora.

2.4.2 Experiência Pedagógica 2

Nessa escola havia materiais guardados que só poderiam ser tocados com autorização prévia. Era tão complexo pedir várias autorizações e buscar a chave do outro lado da escola que, na maioria das vezes, não eram utilizados e eu temia que acidentalmente um dos livros que estavam ali guardados tivesse uma folha rasurada ou que pingasse tinta, pois teria problemas. Eu era professora extraclasse de arte e havia observado que nas aulas especiais que não eram com as professoras regentes os estudantes se sentiam mais à vontade para conversar. Aquilo que no senso comum é chamado de indisciplina.

Um domingo pela manhã, o telefone toca. Do outro lado da linha a diretora da escola. Por certo era algo muito importante para ela me ligar, pois nunca me telefonou antes desse episódio. Ela era uma freira branca de olhos claros, uma senhora. Eu tinha respeito e admiração por ela. Estava intrigada com a ligação quando soube o motivo que veio com a pergunta: “Você mexeu no armário do setor pedagógico?”. Respondi prontamente que não. Não entendi de imediato por que ela estava perguntando para mim esse fato. Por fim, o que se seguiu foi o seguinte diálogo:

Diretora: Você pegou do armário a coleção de arte?

Autora: Não! Que coleção de arte a senhora está falando?

Diretora: Abri o armário da escola, a coleção não está lá, sumiu. Bem...Vi na sua pasta. Será que não levou para casa por engano?

Autora: A senhora está me acusando de roubo?

Começamos uma discussão acalorada e perguntei se já havia ligado para as professoras ricas e brancas da escola, ou concluído que se houve um roubo só poderia ter sido eu, a única professora negra da escola. Depois de 10 minutos de gritos do meu lado e, ela percebendo o que fez, tentou me acalmar dizendo que na segunda-feira conversaríamos.

Na época eu trabalhava em duas escolas, na sexta-feira que antecedeu a acusação do suposto roubo uma colega da escola do turno da manhã me emprestou sua coleção particular de livros de arte para eu pesquisar e me inspirar para elaboração de um projeto. Eu coloquei em uma pasta e fui para a escola em que trabalhava à tarde. A diretora viu os livros e concluiu que eu havia pego o material do armário dela.

Não imaginava passar por isso, ser acusada de roubo. Embora já tivesse sido vítima de racismo tantas outras ocasiões, retirando as vezes que nem me dei conta na hora, são tantas as histórias pois o racismo também pode ser sutil. Ainda hoje, quando sou vítima de racismo, algumas vezes fico paralisada, imobilizada a tal ponto de não conseguir reagir. Minhas pernas esmorecem, meu cérebro se recusa a aceitar o que está acontecendo. Outras vezes finjo não ter entendido e, me retiro da cena. Tania Lopes (2020) nos ajuda a entender essa questão:

Podemos afirmar que no espaço escolar esses sujeitos/as vivenciaram situações que demonstraram que o silêncio articulado à branquidade é a norma das relações sociais no espaço escolar que autoriza brancos/os, considerados/as como norma de humanidade, a animalizar, silenciar, culpabilizar os/as negros/as e suas características físicas, culturais e sociais. O que torna o espaço escolar um ambiente violento para negros/as, quando são violentados/os cotidianamente física e psicologicamente, independente em qual das pontas da hierarquia escolar estejam (aluno/a, funcionário/a, professor/a, pedagogo/a, direção). Tal a violência que os/as tornam fragilizados/os, e muitas vezes incapazes de reagir: “imobilizando-as/os” ou “os/as fazendo rir” diante da prática racista das/dos seus/suas algezes. Diante disto, alunas/os e professores/as negras/os criaram supostos mecanismos de “não existência” ou “re-existência” para conseguir permanecer na escola, diante das práticas racistas que negam a sua existência com falas e práticas racistas justificadas diante do seu pertencimento racial (LOPES, 2020 p. 206).

Como diz Lopes, tanto professores/as, quanto alunos/as negros/as são violentados no espaço escolar. Nesse dia, eu tremia de indignação pelo racismo explícito do ato. Logicamente a diretora negou, dizendo que foi um mal-entendido. Na segunda-feira entrei em contato com a Secretaria Municipal da Educação do município e marquei horário para ir até lá. Registrei a denúncia. Foi feita uma ata. Na época, fiquei tão furiosa que queria fazer um boletim de ocorrência contra a diretora e não queria mais voltar à escola. Por ser um município pequeno e

as duas escolas bem próximas, a história do sumiço do livro chegou ao conhecimento das colegas. Faltei uns quatro dias de serviço, até que ela foi chamada para dar explicações na secretaria. Entre idas e vindas da escola, diante da difícil situação fiquei com vontade de desistir da escola, mas a diretora da escola do turno da manhã me convenceu dizendo: “Ergue a cabeça! Continue na escola pois você é inocente, se sair assim, de repente alguém poderá pensar que é culpada”.

Neste episódio obtive uma vitória, pois a diretora precisou se retratar comigo. Eu poderia ter dado por encerrada a conversa durante a ligação. Poderia ter simplesmente saído da escola. Entretanto, a força e a coragem da minha avó e da minha mãe, me inspiraram e eu reagi, assim como minha avó reagiu diversas vezes diante de seus agressores e lembrei-me de quando ela na porta da sala de aula ela exigia um tratamento igualitário para mim. Não era em vão aquela exigência. Não poderia ter uma imagem tão forte em minha memória e não exigir outro tratamento. Eu sei que não estou só, como ela insistentemente falava. Eu tenho mãe e avó. E assim, a diretora se manifestou publicamente, durante o horário do intervalo que nada havia contra a minha pessoa e meu trabalho. Eu voltei à escola sem perda salarial. Quanto à ata registrada na Secretaria Municipal da Educação, não foi dada sequência. De pequenas vitórias se vence uma guerra. De acordo com Silvio Luiz de Almeida (2021):

O racismo fornece sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea [...] as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (ALMEIDA, 2021, p.21)

Como podemos observar, naquela época a legislação educacional não tratava dos casos de racismo e sim do ensino de história, embora exista uma legislação detalhando o processo educacional em relação à educação para às relações étnico-racial, precisamos encontrar estratégias para diminuir e quiçá extinguir o racismo do cotidiano escolar.

2.4.3 Experiência Pedagógica 3

Minha trajetória profissional também me proporcionou muitas alegrias, foi uma imensa satisfação ser professora de arte, foi uma fase longa e muito interessante na qual conheci as crianças em sua inteireza. A arte tem esse poder humanizador. Trabalhei com o ensino de flauta doce. Foi um grande desafio, mas eu aprendi a tocar para ensinar os estudantes. Eu via a alegria que eles/as sentiam a cada nota aprendida. Ao tocarmos a primeira música, foi uma euforia. Às vezes, durante o recreio eles/as me procuravam para emprestar uma flauta pois

queriam treinar. Essa foi uma experiência feliz para mim e de empoderamento para as crianças. Cantamos em uma empresa, cantamos e tocamos no coral da SME-Curitiba, no NRE de Santa Felicidade. Tocamos e cantamos para a comunidade. Ver aqueles olhos adultos emocionados, cheios de lágrimas, foi um aprendizado para todos nós da comunidade escolar. É impossível descrever o encantamento que vivi com aqueles/as estudantes. Eles/as pesquisavam partituras de músicas e compartilhavam uns/umas com os outros/as. Alguns/mas estudantes compraram a sua própria flauta. A música é uma linguagem universal que vai diretamente “para o coração”.

Figura 33 – Experiência pedagógica com música



Fonte: Acervo da autora (2015)

Relacionando essa experiência com o ensinamento três de bell hooks (2020), que trata de “Pedagogia engajada”. Ela diz que quando há engajamento de mentes e corações, a liderança é compartilhada com os estudantes que são considerados em sua inteireza e, cada um tem uma contribuição a fazer, professora e estudantes aprendem juntos dialogando. A experiência está imbricada pelo ensinamento seis: “Propósito”, no qual bell hooks ressalta o comprometimento do/a profissional em integrar a reflexão e os conteúdos. O/a profissional tem a crença na autorrealização dos/as estudantes e a cada sucesso individual, restaura neles/as o desejo de continuar em busca de novas aprendizagens. O/a estudante se sente capaz e é apoiado/a por seu grupo.

2.4.4 Experiência Pedagógica 4

Uma criança branca, na maioria das vezes não atendia as consignas e não realizava as tarefas, no geral as profissionais da escola encontravam dificuldades para atender as necessidades dela, inclusive eu, professora de arte. Decidi chamar a família da criança para

conhecê-los melhor e juntas traçarmos uma estratégia para ajudar no desenvolvimento da criança. Um procedimento comum e rotineiro.

Na data e horário marcado, a família representada pela mãe da criança estava no setor pedagógico. Antes que qualquer coisa fosse dita, a criança olhou para sua mãe, apontou para mim e perguntou a ela por que eu era assim e tocou em meu braço. A criança queria saber por que eu era negra. Acredito que todas as pessoas que estavam na sala ficaram surpresas. A mãe da criança ficou muito desconfortável e, rapidamente, quis repreender a criança, falando: “Não diga isso!”

Eu tomei a palavra e expliquei à criança que eu era negra e parecida com minha mãe, assim como ela era parecida com sua mãe. Me esforcei para demonstrar que não me senti constrangida com a pergunta e com a resposta da mãe que indicava que ser negra para ela era ofensa, um xingamento. Acredito que nada do que foi dito após esse episódio tornou a reunião agradável. A mãe da criança passou todo o tempo com a cabeça baixa, não me olhava nos olhos. Penso que a criança perguntou por curiosidade inerente a essa fase da vida, uma vez que sempre me abraçava, beijava, fazia desenhos para me presentear. Posteriormente, a encontrei em um espaço não escolar e ela conversou o tempo todo comigo, apresentando-me aos demais membros da família.

Já ouvi relatos de professoras negras que foram constrangidas por crianças devido à orientação familiar. Crianças reproduzem o racismo da sociedade. Penso não ser o caso nessa experiência, entretanto o fato me fez afirmar a necessidade desde a infância de educar para as relações étnico-raciais.

No ensinamento vinte e seis: “O toque” bell hooks (2020), nos diz que o toque antecede as palavras, pois é o encontro dos corpos, descobrimos o/a outro/a pelo olhar. O toque que cura, serve como escudo, protegendo das formas de violência que nos rodeiam e, existe o toque de acolhimento, aperto de mão, abraço. No ensinamento oito: “Conversação”, é interessante notar que muitas das coisas que sabemos, aprendemos por meio de conversas, uma ferramenta de ensino em qualquer espaço quase sempre negada nas práticas pedagógicas que exigem silêncio.

A conversa pode ser uma prática pedagógica democrática. As pessoas se envolvem em conversas. É um momento de trocas e compreensão de sentido. Valorizar a conversa com possibilidade de aquisição de conhecimento. Contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades básicas de comunicação, usar a voz é reivindicar uma posição de sujeito. Não posso

identificar o quanto de humanidade, o quanto de coragem essa criança precisou, para perguntar o que realmente queria aprender.

Para os princípios civilizatórios afro-brasileiros a fala é tão importante quanto é a escuta. Anteriormente citei uma experiência do curso de magistério, quando uma colega branca disse para não me ouvirem, pois o que eu tinha para falar não era importante. Isso me marcou muito. Todas as pessoas merecem ser ouvidas.

2.4.5 Experiência Pedagógica 5

Essa é mais uma daquelas marcas que me recordo com dor. Não enfrentei. Quem ousaria enfrentar? Na quarta-feira era hábito cantar o hino nacional e hastear a bandeira no pátio da escola. Sempre um momento tenso, com filas por ordem de tamanho, crianças que demoram para se aquietar, turmas mais animadas que deveriam ser contidas. Nessas ocasiões o sermão geral da gestora ao microfone agitava ainda mais as crianças e profissionais. Era o momento de evidenciar quem mandava na escola. Nesse dia, em especial, a gestora alterou a voz com as crianças para que elas ficassem caladas. Foi então que ela solicitou para que tirassem os bonés. As crianças atenderam prontamente. “Mãos ao lado do corpo”, “posição de sentido”, “vamos cantar alto”, assim ela dizia.

Havia várias crianças conversando e muitas com touca na cabeça por conta do frio. A gestora percebeu que uma criança negra não havia retirado a touca e continuava conversando, se mexendo. A diretora se aproximou da criança e num impulso retirou a touca da cabeça dela com força. O cabelo crespo tem uma estética muito diferente do cabelo liso e toucas e bonés esse modo abrupto intimidou a criança que ficou exposta diante das outras crianças. Não sei se foi susto, dor, ou vergonha, mas a criança começou a chorar. As professoras foram impedidas de acolhê-la. A diretora dizia ao microfone: “Deixa chorar, assim aprende!”. Eu lamento por não ter enfrentado a situação, lamento por não ter chorado com a criança a dor da violência racial e não ter lutado com ela. Dia marcado pela dor do silenciamento e cada lágrima que escorria naquele pequeno rosto era como se fosse uma chicotada em minhas costas.

Mesmo não conseguindo responder a altura do que o momento pediu. Eu, uma professora de arte – sem a qualificação específica para lecionar a disciplina – tido como uma punição para quem assumia essa função ressignifiquei essa condição e não me sentia punida, participava de formação continuada na área, comprava materiais para estudo. Meu desejo era propor o melhor para as crianças; porém sentia o racismo operante cada vez que me era negado material para trabalhar. Inúmeras vezes fui questionada com rispidez quanto ao planejamento.

Diante de tantas oposições, produzimos materiais interessantes para expor nos murais da escola, que também nos eram negados. A aula de arte era realizada com diversos materiais, suportes, músicas, conversas; as crianças tinham liberdade para trazer suas experiências, seus conhecimentos. Mas por mais que tivéssemos compromisso em manter a sala em ordem, corríamos o risco de sujar as paredes. As produções das crianças não eram bem-vindas. O tempo passou e venci pela insistência, consegui inclusive, uma sala de arte. Crianças como a mencionada nesta experiência, se destacavam em muitas atividades, iam a frente para leitura, compunham grupo de danças. A invisibilidade, o silenciamento, a timidez, a inexistência foram trocadas, pela presença, valorização da beleza, a voz e a existência negra foram valorizadas.

2.4.6 Experiência Pedagógica 6

A turma de 3º ano já havia passado por algumas professoras que não ficaram. Na turma tinham crianças brancas e pardas que estavam fora da escola no ano anterior, sem a rotina escolar. Havia crianças que faziam pela segunda vez o mesmo ano/série, não liam e nem escreviam de acordo com o esperado. Também tinha crianças que era a primeira vez que cursavam o 3º ano. Algumas liam e escreviam mais do que o esperado e outras mal conheciam o alfabeto. Depois do diagnóstico, elaborei uma estratégia: dividir os estudantes em duplas de acordo com os conhecimentos que dominavam. Um estudante com conhecimentos em matemática ficava com outro que sabia língua portuguesa, ou seja, na dupla as crianças tinham condições para em um determinado momento ensinar e em outro aprender. Um/a era responsável pelo outro/a. Fizemos acordos que o sucesso de um/a seria o sucesso de todos/as. Quando a turma, por exemplo, escrevesse um texto, ganharíamos uma presente surpresa. Um horário a mais no parque, por exemplo. Essa responsabilidade compartilhada gerou um movimento no grupo e rapidamente surgiram os primeiros resultados. Deu tão certo que as próprias crianças começaram a orientar para que seu/sua companheiro/a de dupla não faltasse e realizasse as tarefas.

Um dos estudantes apresentava-se agressivo, frequentemente disruptivo, se envolvia em atividades não pedagógicas. Intencionalmente, o coloquei com uma colega com boa argumentação. Eu temia em relação a essa dupla, pois não sabia o que o menino poderia ensinar a menina e a qualquer momento ele poderia se sentir contrariado e impor sua vontade por meio da violência física. Ela ensinava matemática a ele. A primeira coisa que percebi foi que a dupla estendeu a amizade para o recreio. Com o passar do tempo as queixas sobre ele diminuíram. Seu rendimento em matemática melhorou significativamente. Eu presenciei os/as estudantes preocupando-se com os/as colegas.

Figura 34 – Experiência pedagógica com jogos matemáticos



Fonte: Acervo da autora (2015)

Dessa turma, uma criança foi encaminhada para avaliação psicopedagógica e o que era suspeita se confirmou. Ela necessitava de neurologista, psiquiatra e principalmente de um tempo maior para aprender. Fico imaginando como a criança chegou ao terceiro ano sem os profissionais da educação perceberem que ela precisava de atendimento especializado. O desfecho que esperamos como professoras é que todas as crianças sejam aprovadas para o próximo ano/série com bom nível de aprendizagem, mas nem sempre isso ocorre.

Na época, eu era uma jovem professora, não dispunha dos recursos teóricos-metodológicos que hoje tenho, mas tinha o compromisso de uma educação democrática. De acordo com o ensinamento três de bell hooks (2020), “Pedagogia engajada” para descobrir o que o estudante sabe e o que precisa saber é necessário conhecê-lo para além da superficialidade. Dedicar tempo a avaliação diagnóstica. A pedagogia engajada requer participação mútua. O ensinamento seis: “Propósito”, traz a intencionalidade de expandir a inteligência de seus estudantes, para que eles aprendam mais. Já o ensinamento quatro, “Descolonização”, é ensinar de maneira que amplie o interesse da criança. Para além, o ensinamento dezanove “Honrar aos professores”, indica que respeito não é subordinação, o que não significa a dominação ou qualquer forma de abuso.

Por fim, o ensinamento vinte e sete trata de “Amar Novamente” – criar um ambiente de amor na sala de aula. É ideal para aprendizagem, quando ensinamos com amor, combinando cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade e confiança que incide no poder de forma a acender centelhas até mesmo em quem esteja distante emocionalmente. Não importa de onde o amor surge e ele transforma. O amor em sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera.

Para além das aprendizagens dos conteúdos escolares, foram os relatos das famílias que revelaram as aprendizagens mais significativas. Elas diziam que as crianças mudaram as atitudes na família, se tornando mais gentis com irmãos/as menores. Envolvimento nas tarefas domésticas, conversas em casa sobre como cooperar na escola com os colegas de turma, em especial com o/a colega de dupla. O desenvolvimento do senso de justiça, atitudes altruístas, apreço, vínculo com a educação, autoestima, sentimento de pertencimento à turma. Existia um objetivo, uma intenção a curto prazo, recuperar a defasagem escolar. Fomos além, fomos para a vida produzindo uma educação com sentidos e significados. E para finalizar apresento a imagem a seguir.

Ao participar de um projeto com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, percebi o quanto o coletivo se torna pessoal em minha elaboração. A foto abaixo é sobre uma performance realizada no Seminário de Educação em Direitos Humanos em 2018. Nessa ocasião, os adolescentes narram no palco a exclusão e a expulsão compulsória e desse modo se encontram e passam a sonhar com outras experiências menos dolorosas.

Figura 35 – Teatro com adolescentes



Fonte: A autora (2018)

Assim finalizo este capítulo no qual apresentei a minha própria narrativa de como me torno uma professora negra que desenvolve práticas para educação das relações étnico-racial. No Capítulo 3, evidencio as narrativas das interlocutoras com quem construí esta pesquisa: as professoras negras de Curitiba-PR

CAPÍTULO 3

3 ENTRE REALIDADES, SONHOS E VERDADES

A integridade está presente quando há congruência ou concordância entre o que pensamos, dizemos e fazemos. O sentido da raiz da palavra tem a ver com inteireza (hooks, 2020, p.64)

É necessário que a história da população negra não desapareça, ou seja, que a história de resistência negra seja contada. Trata-se de fazer justiça curricular garantindo a toda a população uma educação antirracista em prol de uma sociedade equânime por meio do reconhecimento de metodologias e atitudes que possibilitem a construção de uma pedagogia do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial na educação. Ensinar e aprender que negros e negras são parte fundante da constituição da história do Brasil, não apenas como mão de obra, mas como intelectuais que pensam e construíram/constroem o país é uma necessidade para brancos/as e negros/as. Esse é o nó do currículo, por apresentar majoritariamente a cultura europeia como universal. A erradicação do racismo é uma tarefa que começa na família, mas a “reflexão sobre relações étnico-raciais para todas as pessoas, é uma questão da sociedade brasileira” (DIAS; SILVA; SILVA; ALMEIDA, 2021, p. 309).

A educação para as relações étnico-raciais se dá em conflito entre saberes necessários para o desenvolvimento de perspectivas positivas sobre a população negra, o que colabora para a igualdade racial e fim dos privilégios concedidos à população branca, que obviamente não quer perdê-los. Professoras negras por meio de práticas pedagógicas, conduzem crianças negras a sentirem orgulho de seu pertencimento racial, de suas origens e crianças brancas são ensinadas a valorizar as contribuições da população negra, não somente “coibindo falas e ações preconceituosas, e sim assumindo um projeto político com a premissa da valorização da identidade negra africana e afro-brasileira. Sendo essa uma demanda urgente” (DIAS; SILVA; SILVA; ALMEIDA, 2021, p. 309). Mas, como encontrar as professoras negras de Curitiba-PR? Apresento a seguir caminhos percorridos para o encontro com as interlocutoras.

3.1 CORREIO NAGÔ E O ENCONTRO COM AS INTERLOCUTORAS

A música é o princípio da harmonia em movimento,
onde o pulso é a essência da ordem,
e o ritmo a sua imagem.

Harmonia gera energia, energia gera harmonia,
numa relação simbólica em direção ao brilho do equilíbrio

(Ogã LIMA, J. F. A., 2022, não p.)

Inspirada por Lucia Helena Xavier sobre sua estratégia metodológica em uma das reuniões do grupo de estudos Erê-Yá⁵⁶, fiz anotações utilizando palavras-chave. Posteriormente, por meio das leituras e discussões realizadas no grupo durante o ano de 2021, compreendi que o Correio Nagô é uma técnica, criada pelo grupo e “inspirada em uma tradição de culturas africanas que usam o som de tambores como meio de comunicação” (XAVIER, 2020). Segundo a autora

Os tambores quando soam na minha terra há sempre uma informação para dar, mas os tambores que eu ouvi aqui, a informação era convidativa para uma festa. O grito dos tambores na minha terra diz sempre alguma coisa, ou seja, quando nascemos, no momento que nasce o indivíduo, a festa e o tambor aparecem. Quando vamos a uma iniciação masculina ou feminina, a festa e o tambor aparecem. Quando morremos, a festa e o tambor aparecem. Quer dizer que o tambor tá na vida do povo africano (LEMOS, 2019 apud XAVIER 2020 p. 47).

Xavier (2020), no apresenta que no Brasil, o uso de tambores para a comunicação é recorrente desde a chegada dos escravizados que mantiveram a tradição africana. A mesma autora complementa,

Atualmente no Brasil usa-se a expressão “Correio Nagô”, especialmente entre ativistas do movimento negro, para indicar que uma notícia ou informação foi ou poderá ser transmitida de “boca em boca”. Ela é muito usada nos terreiros de candomblé. Os tambores africanos, não emitem apenas uma mensagem, eles contam histórias que são transmitidas mais rapidamente que a linguagem escrita e muitas vezes, captam melhor o que precisa ser dito. Porém, não basta tocar os tambores, é necessário que o ressoar deles encontre receptores/as que entendam a sua mensagem (XAVIER, 2020, p.46).

Assim, para me aproximar das interlocutoras, toquei com força e amorosidade os tambores nas redes sociais *Facebook e WhatsApp*, em 12 grupos de contatos de trabalho e estudos e para 112 pessoas que compõe meu círculo de amizade. O som dos tambores dizia:

Oi, amiga linda, tudo bem?

Quer participar da minha pesquisa ou ajudar a divulgar?

Segue o link <https://forms.gle/oNVbe8AZuuvt9kua8>

⁵⁶ ErêYá- Grupo de estudos, Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico- raciais. Existe desde 2017 e é coordenado pela professora Lucimar Rosa Dias. Tem esse nome em referência a palavra Erê que significa brincadeira e Yá que é a forma diminuída de Yalorixá que significa mãe, ambas de origem ioruba. O Erê no Brasil nos remete a criança e a Yá a mãe. Tais palavras possibilitam a conexão entre o novo e o velho na perspectiva ancestral africana.

Um super beijo, Valéria⁵⁷

No link a pessoa tinha acesso ao resumo da pesquisa e ao perfil que nos interessava. Não tenho ideia de quantas pessoas receberam o toque do tambor. Sei que 96 responderam a mensagem enviada e colocaram-se na mesma vibração. Uma professora aposentada, da Rede Municipal de Educação, ligou no meu local de trabalho - Coordenadoria de Equidade Famílias e Rede de Proteção (CEFAR-SME) - indicando uma pessoa para ser entrevistada. Não sei como ela recebeu o som dos tambores, o importante é que replicou o formulário. Receber a notícia me causou muita emoção, pois observei alegria na participação da professora aposentada, o que aconteceu também com outras pessoas que responderam à mensagem via *WhatsApp*.

No entanto, as respostas ao questionário não foram apenas de professoras que estavam dentro dos critérios estabelecidos. Tive retorno de professoras brancas, pretas e pardas, assim como de profissionais de outras áreas de atuação. O questionário⁵⁸ foi um primeiro contato com as possíveis interlocutoras. Observei que entre as respondentes, duas pessoas se apresentaram com nomes masculinos e como nesse primeiro momento não havia uma pergunta sobre identidade de gênero, os nomes Irde e Sérgio me saltaram aos olhos, uma vez que o enunciado da pesquisa direcionava as professoras negras. Assim, descartei esses nomes e trabalhei com 94 possíveis interlocutoras. A seguir relaciono as respostas aos critérios por mim definidos para a seleção das interlocutoras, bem como, reflito sobre o que as respondentes indicam em relação ao tema desta pesquisa.

Ser professora preta, assim com bell hooks (2019), “foi neste mundo de falas de mulheres, de conversas barulhentas, palavras irritadas, mulheres com línguas rápidas e afiadas, línguas doces e macias [...]” (hooks, 2019 p. 33) que eu cresci e fiz da fala meu direito inato. Entretanto, essa não é a realidade para muitas mulheres pretas. Há aquelas cujas vidas foram marcadas pelo silenciamento. Trato do silenciamento imposto, que nega a existência, que oprime, causa dor. Sendo assim, a chamada por meio do questionário foi uma espécie de oferecer escuta. É longo o caminho que as mulheres, em especial mulheres negras, ainda têm a percorrer para sistematizar suas experiências de vida e aprendizagem. A seguir apresento os resultados desse primeiro movimento do Correio Nagô em ação.

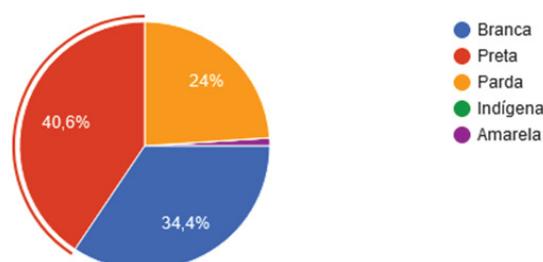
⁵⁷ SILVA, V. P. da. Destinatários: Lista de contatos da autora. Curitiba, 2021. 1 mensagem WhatsApp.

⁵⁸ Disponível nos apêndices deste trabalho.

Gráfico 1 – Critério 1: Professoras que se autodeclaram pretas

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como você se declara?

96 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Das respondentes 64,6% eram negras (pretas e pardas). O gráfico demonstra que as professoras pretas, foram 40,6% das que responderam às questões. Apesar do magistério na cidade de Curitiba ser em sua maioria branco, os resultados mostram a potência do Correio Nagô. Ele chegou até às professoras negras. Outro indicativo positivo é que existe uma construção de identidades negra e a invisibilidade que tanto nos desafia sendo superada e possibilitando que professoras negras ocupem um lugar e coloquem sua voz para ser ouvida. Além disso, é possível que entre as professoras que se autodeclaram pardas existam mulheres que estão no processo de descoberta de sua negritude conforme nos ensina Lelia Gonzalez:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo (GONZALEZ, 1988 apud BARRETO, 2019, não p.)⁵⁹

Assumir publicamente a negritude é um gesto de coragem. É como sair do casulo para voar, um voo antirracista. E as professoras que se dispuseram.

⁵⁹ BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. Disponível: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Gráfico 2 – Critério 2: Professoras que trabalham na rede municipal de Curitiba

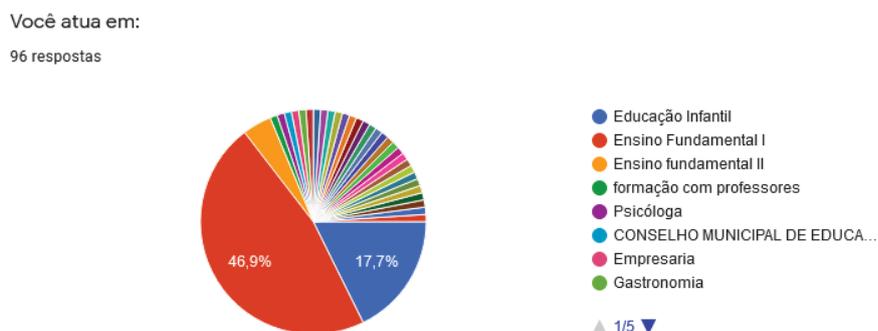


Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Constatamos no gráfico que entre as respondentes a maior parte (77,1%) são professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as demais respondentes trabalham em municípios da região metropolitana de Curitiba. Mas, tivemos respostas de pessoas de outros estados. Esse envolvimento mostra que é possível realizar pesquisas com outros recortes territoriais. A decisão de escolher o espaço geográfico Curitiba, está ligada ao fato de ter morado e realizado minha formação acadêmica em Curitiba. Posso falar da cidade como múnícipe, estudante, professora, pedagoga e atualmente ser local de trabalho na SME.

O gráfico a seguir demonstra as profissões dos/as respondentes. Não apenas professores/as responderam ao chamado. Algumas atuam em outras profissões, conforme indica o gráfico a seguir. O que também indica que existe a necessidade de outras profissionais serem ouvidas.

Gráfico 3 – Profissão dos/as respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Provavelmente, algumas pessoas, na tentativa de divulgar minha busca por profissionais, encaminharam o link para profissionais de outras áreas de atuação e até mesmo de outras cidades. Além disso, o tema despertou interesse, pois existe uma necessidade de que mulheres negras sejam escutadas e, por isso, mesmo não sendo o tipo perfil da pesquisa, elas tentaram falar. Em consonância com Ribeiro (2019, p.69), "ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal". A mesma autora explicita que é importante lutar para romper com o sistema de autorização discursiva. O desenvolvimento dessa pesquisa, para além do objetivo, cumpre essa função de espaço polifônico.

O maior público de estudantes da rede Municipal de Ensino de Curitiba, estão no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Trata-se de 74.254 matrículas no ensino fundamental anos iniciais e EJA (fase 1) nas 185 escolas. A minha experiência profissional também foi no ensino fundamental anos iniciais. O gráfico acima confirma que a atuação das respondentes ao identificar que 46,9% das professoras respondentes atuam no ensino fundamental I. Em Curitiba, temos 230 Centros Municipais de Atendimento Infantil (CMEI's), esses dados são referentes a dezembro de 2021. Os próximos quadros localizam as profissionais da educação.

Quadro 4 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano

Fonte: NGPE / BO / META4

PROFISSIONAIS na SME

atualizado em 10-02-2022

Cargo	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL concursado		
Cor/Pele	Feminino	Masculino	Total geral
AMARELA	33		33
BRANCA	2654	38	2722
INDÍGENA	2		2
PARDIA	629	9	638
PRETA	204	6	210
SEM DECLARAÇÃO	44	3	47
Total geral	3596	56	3652

Cargo	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL PSS		
Cor/Pele	Feminino	Masculino	Total geral
AMARELA	3		3
BRANCA	343	8	351
PARDIA	96	2	100
PRETA	22	2	24
SEM DECLARAÇÃO	89	1	91
Total geral	553	14	569

Fonte: NGPE / BO / META4 PROFISSIONAIS na SME atualizado em 10-02-2022⁶⁰

⁶⁰ Arquivo enviado pela Prefeitura de Curitiba por solicitação da autora.

Quadro 5 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano

Fonte: NGPE / BO / META4

PROFISSIONAIS na SME

atualizado em 10-02-2022

Cargo	PROFISSIONAL DO MAGISTERIO concursado		
Área	DOCENCIA I		
Cor Pele	Feminino	Masculino	Total geral
AMARELA	58		58
BRANCA	6505	78	6583
INDÍGENA	5		5
PARDA	901	15	916
PRETA	238	7	245
SEM DECLARAÇÃO	102	2	104
Total geral	7809	102	7911

Cargo	PROFISSIONAL DO MAGISTERIO concursado		
Área	DOCENCIA II		
Cor Pele	Feminino	Masculino	Total geral
AMARELA	11	2	13
BRANCA	722	291	1013
INDÍGENA	2		2
PARDA	75	44	119
PRETA	30	12	42
SEM DECLARAÇÃO	17	5	22
Total geral	857	354	1211

Fonte: NGPE / BO / META4 PROFISSIONAIS na SME atualizado em 10-02-2022

Quadro 6 – Critério 3: Professoras que atuam no ensino fundamental I, anos iniciais, ou seja, de 1º ao 5º ano II

Cargo	PROFISSIONAL DO MAGISTERIO PSS		
Área	DOCENCIA I		
Cor Pele	Feminino	Masculino	Total geral
BRANCA	21	3	24
PARDA	4		4
PRETA	1		1
SEM DECLARAÇÃO	10		10
Total geral	36	3	39

Fonte: NGPE / BO / META4 PROFISSIONAIS na SME atualizado em 10-02-2022

A presença feminina na Docência I é maior que a presença masculina. Além disso, somos 7911 profissionais, dessas, 238 se autodeclararam pretas. Dado que representa 17,5% do todo. O próximo critério nos leva a pergunta sobre a atuação das professoras que gerou 85 respostas diferentes. É possível identificar que, na educação infantil, existem diferentes atuações, como: berçário, maternal II, pré I, pré II, pré-único e entre outras.

No ensino fundamental anos finais, os/as professores/as atuam em duas ou mais turmas. Exemplo, professor/a tem quatro turmas de 6º ano, no componente curricular de história. Ou duas turmas de 6º ano e duas de 7º ano. Nesse grupo de profissionais, existem

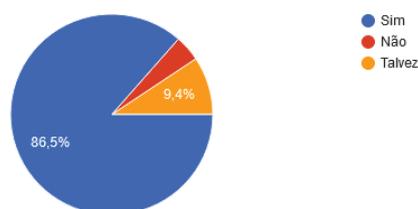
profissionais que estão desenvolvendo funções no setor pedagógico de unidades educacionais e na SME.

Observando a realidade de Curitiba no ensino fundamental anos iniciais, a professora regente é aquela que tem uma única turma, passa mais tempo com as crianças comparado a outras professoras e desenvolve os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, história e geografia. As demais professoras que atendem ensino religioso, arte, ciências por exemplo, são professoras de áreas específicas e atendem mais de uma turma. Em Curitiba essas profissionais são denominadas corregentes. Na tentativa de descaracterizar a hierarquia entre professora regente e professora corregente, entendendo que o trabalho em parceria entre as professoras da turma (professora regente) e professoras das áreas específicas das turmas (corregentes), sendo que ambas têm responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes em componentes curriculares diferentes. Neste trabalho utilizarei o termo **professora regente** para as professoras que atuam em uma única turma e **professora regente de áreas específicas**: ciências, ensino religioso, práticas ambientais. As professoras regentes de áreas específicas atendem no mínimo duas turmas por escola e no restante de seu horário entram em sala com a professora regente da turma, para que ambas atendam as crianças. Existe variedade de situações de acordo com a organização de cada unidade educacional de Curitiba.

O trabalho em parceria também é importante para o desenvolvimento de projetos e sequências didáticas, o que produz ruptura na realização fragmentada de conteúdos, trazendo benefícios para a aprendizagem dos estudantes ao perceberem-se como seres integrais que interagem entre si e com outras formas de vida e com o ambiente. Por estar em contato com a comissão de Educação em Direitos Humanos e conseqüentemente no Fórum Permanente, realizar formação junto ao Fórum e leitura de relatórios que são enviados anualmente a CEFAR-SME, tenho conhecimento de que grande parte das professoras regentes de área específicas realizam atividades referentes à Lei 10639/03-ERER meu interesse inicial na pesquisa era conhecer o que fazem professoras negras regentes por elas estarem mais tempo com as crianças e eu não conhecer a maioria delas. Analisando as respostas ao formulário localizei 18 profissionais regentes que cumpriam os critérios do perfil da pesquisa: ser negra (preta ou parda), trabalhar como regente, ser Curitiba e atuar no ensino fundamental I. O Gráfico 7 demonstra que a maioria das pessoas se disponibilizaram a participar.

Você tem interesse de participar voluntariamente da pesquisa intitulada, 'Educação das Relações Étnico- raciais e Práticas Pedagógicas de Professoras Negras dos anos Iniciais do Ensino Fundamental I'?

96 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Considero 86,5% um alto índice de professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa com esse tema. Não solicitamos justificativa para aqueles/as que disseram “não” e “talvez”. De acordo com os critérios: autodeclaração de negra, trabalhar em uma escola da rede municipal de Curitiba no ensino fundamental I e ser professora regente de turma, apesar de todas confirmarem interesse em participar da pesquisa, somente oito professoras atendiam a todos critérios estabelecidos. Após esse processo enviei um e-mail agradecendo as 96 pessoas que se dispuseram a participar da pesquisa e em seguida organizei um grupo de *WhatsApp* com as oito possíveis interlocutoras. Paralelamente ao processo de Correio Nagô, eu e a orientadora decidimos utilizar entrevistas semiestruturadas pelas vantagens apresentadas por Luís Fernando Lazzarin (2017).

A entrevista semiestruturada permite, em tese, um contato mais informal entre entrevistador e entrevistado, tornando a entrevista uma conversa entre conhecidos, em que perguntas e respostas fluem no curso de um diálogo que pode ser instigante em termos de novos dados, anteriormente não supostos, e, ao mesmo tempo, controlável pelo interesse do pesquisador em qual direção seguir. (LAZZARIN, 2017, p. 23)

Ou seja, a entrevista semiestruturada é um processo de interação social, no qual a pesquisadora, tem a finalidade de obter informações das interlocutoras por meio de um roteiro contendo tópicos em torno do problema da pesquisa.

Para Minayo (1994), esse tipo de entrevista privilegia a obtenção de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite representações de determinados grupos. Para a entrevista semiestruturada é necessário ter um roteiro para os momentos de conversas com as interlocutoras. Após a elaboração realizamos um pré-teste para verificar sua funcionalidade com uma profissional da educação que não fazia parte do grupo investigado, embora estivesse de acordo com o perfil. O roteiro mostrou-se adequado e foi validado.

Entre as 8 respondentes que atendiam ao perfil, uma enviou e-mail desistindo da participação justificando que tinha filhos gêmeos bebês que necessitavam de atendimento especializado e na dinâmica familiar não caberia uma conversa/entrevista presencial ou *on-line*. Ficamos com 7 possíveis e infelizmente apesar das várias estratégias que usei para continuar o processo não obtive sucesso com 5. Foram: ligações, e-mails, mensagens, recados no grupo de *WhatsApp* criado para me conectar com elas que já tinha disponibilizado e demonstrado interesse em participar. Reiterei os direitos expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mas nada disso foi suficiente para que eu tivesse mais que duas confirmações. Penso que um dos motivos para isso se deve ao fato de que eu no momento da pesquisa trabalhava na SME e muitas professoras têm um certo receio de se expor diante de quem representa o sistema e ainda que eu não estivesse em um cargo de alta patente, ainda assim eu era do quadro técnico da SME. Segui no caminho possível: a conversa aconteceu com Annika e Estrelícia (nomes fictícios).

Como apresentei antes tinha uma pandemia de covid no caminho. Em 2021, ainda vivíamos um período pandêmico. Na data previamente marcada para a entrevista, o protocolo de saúde permitia o contato em local aberto e com o uso de máscara. Tentei acordar com as duas interlocutoras nestes termos, mas elas rejeitaram. Assim, a intenção de realizar as conversas presenciais foi frustrada e as fizemos no formato *on-line*. É compreensível a decisão das interlocutoras porque mesmo pequeno, ainda havia risco de contaminação pelo SARS-CoV-2.

Portanto, foram realizadas duas entrevistas em profundidade. As interlocutoras tiveram a possibilidade de discorrer sobre suas experiências dando a conhecer as perspectivas de professoras negras quanto ao trabalho realizado em ERER. Optou-se por transcrição não naturalista, privilegiando o discurso das interlocutoras, omitindo do texto vícios de linguagens sem alterar o sentido

Anikka tem 41 anos, é uma mulher preta, divorciada e não quer ter filhos. Aprendeu muito com seus pais que durante a vida incentivaram os filhos a estudar. Dos 3 filhos do casal, ela é a do meio. Seus dois irmãos também são professores, e ela trabalha em duas escolas de Curitiba, atuando como professora regente de 4º e 5º ano, respectivamente. Coursou magistério de 94 a 98, formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Curitiba- PUCPR. Segundo ela conversas sobre relações étnico-raciais sempre fizeram e fazem parte de sua vida familiar. Apesar de todo amparo familiar, Anikka não tinha uma identidade negra positiva quando criança negra. Ela explica isso devido ao fato de que não tinha referência de mulheres

negras valorizadas nesse período e quando criança não se sentia pertencente aos espaços escolares. Está no processo de deixar o cabelo natural, a “famosa” transição capilar. Entretanto no dia da entrevista o cabelo estava alisado.

Estrelícia, tem 49 anos, é uma mulher preta, casada e tem dois filhos. No município de Curitiba é professora regente da área específica de ciências. No formulário, ela colocou que era professora regente, pois no seu entendimento, não existe diferenciação entre professora regente e professora de área específica e por ter preenchido que atendia uma turma, - o que geralmente não acontece com professoras regentes de áreas específicas - para mim ela era professora regente. A descoberta de que se tratava de uma professora regente de área específica se deu no momento da entrevista. São as surpresas da pesquisa. De repente me vi com apenas uma interlocutora, caso eu declinasse de entrevistar Estrelícia já que o meu critério inicial era dialogar com professoras regentes e não com professoras regentes de áreas específicas. Eu decidi fazer a entrevista e depois avaliar com a orientadora os caminhos. Acabamos por decidir deixar as contribuições das duas profissionais.

No período da tarde, Estrelícia é pedagoga na rede estadual do Paraná em uma escola da região de Colombo, município onde reside. Ela fez o magistério e graduou-se em Pedagogia no Centro Universitário Campos de Andrade (UNIANDRADE). Fez duas especializações, uma em Gestão e a outra em Educação Especial. A interlocutora advém de uma família de seis irmãos e apesar dos pais saberem apenas assinar seus nomes, eles incentivaram os filhos/as a estudar para ter o que tinham: o conhecimento formal. Estrelícia se agarrou a essa oportunidade. Leciona na mesma escola em que estudou quando criança, o que tem um significado especial para ela. Segundo seu depoimento, desenvolve práticas pedagógicas em educação das relações étnico – raciais desde 2009.

Esse contato inicial com as interlocutoras ocorreu por meio do Correio Nagô, foi assim que me aproximei dela e por meio da técnica da Análise Crítica de Narrativas e Atribuições de Sentidos que será apresentada a seguir, foi possível compreender o que elas trouxeram e nessa escuta atenta compreender como e porque professoras negras que exercem a docência no ensino fundamental em Curitiba se engajam no desenvolvimento de práticas para a educação das relações étnico-raciais. Segue a próxima sessão.

3.2 ANÁLISE CRÍTICA DE NARRATIVAS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO (ACNAS) E AS REVELAÇÕES DAS INTERLOCUTORAS

Foram as experiências dolorosas que me incentivaram a lutar para ensinar de formas que fossem humanizadoras, que animassem o espírito de meus estudantes de maneira que eles se elevassem na direção peculiar completude de pensar e ser (hooks 2020, p.69).

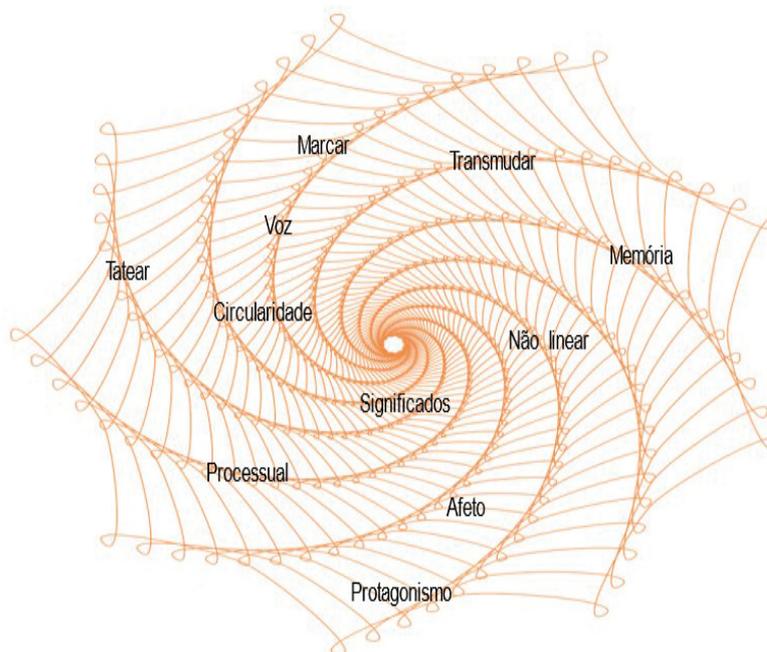
Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentido – ACNAS, é uma metodologia criada pelo grupo ErêYá, nesse contexto, a ACNAS, nome provisório, vem ao encontro das necessidades de pesquisadores/as de narrativas que não são adeptos/as das escolas de análise de discurso e que ao realizarem suas pesquisas e fazerem uso da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) muito recorrente em pesquisas em educação. Percebeu-se no grupo que às análises não seguiam todos os passos definidos pela autora e começamos a tratar o “nosso jeito” como uma análise de conteúdo inspirada em Bardin.

Diante disso o grupo realizou uma profunda reflexão sobre quais eram os impedimentos de que os dados das pesquisas produzidas no grupo fossem analisados de acordo com o proposto por Bardin e assim nesse diálogo surgiu a ACNAS e por isso, essa dissertação também é uma contribuição para sustentar essa técnica de análise que têm sido experimentada e experienciada por nós do grupo. Inicialmente eu tinha a pretensão de escrever a dissertação amparada em 100% na produção de mulheres pretas e foi a busca por metodologias que me fizeram ampliar o escopo de referências para mulheres não negras. Pessoalmente, não desconsidero a produção de mulheres não negras, mas busco neste trabalho evidenciar a produção de mulheres negras e usar e contribuir com o desenvolvimento da ACNAS faz parte dessa perspectiva. Até o momento dessa dissertação nos embasamos em um texto escrito e não publicado por Lucimar Rosa Dias (2020)

A ACNAS, fundamenta-se em Contexto, Experiência e Sociedade. Em outras palavras, onde e quando acontece a produção, as vivências da pesquisadora que em grande parte se conectam com a pesquisa e por fim qual o contexto histórico da sociedade na qual a pesquisa está sendo realizada e é composta por 3 fases: Tatear, Marcar e Transmudar. São inspiradas nas três fases de Bardin.

Ao desenvolver a ACNAS o processo não é linear em que uma fase termina e então vem a próxima. A experiência me conduziu de forma espiral pelas 3 fases: Tatear, Marcar e Transmudar. Nesse sentido, posso afirmar que ACNAS é uma metodologia em espiral, porque me permitiu repetir o processo com cada uma das interlocutoras. A imagem a seguir contribui para esse entendimento.

Figura 36 – ACNAS



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A 1ª fase da ACNAS - O tatear:

[...] a fase em que a pesquisadora de posse de todo o material empírico da pesquisa irá sobretudo “ler, ouvir, sentir” seus dados, estabelecerá com eles um diálogo e não um monólogo, pois os dados formaram um conjunto de informações a partir da ação da pesquisadora que elegeu aqueles e não outros para dar ênfase, mas também é verdade que independente de sua vontade aqueles dados de algum modo se colocaram no seu caminho, ou seja, há uma agência da pesquisadora e uma existência concreta dos dados. (DIAS, 2020, p.2-3)

No meu caso, ocorreu após ouvir várias vezes a gravação e fazer a transcrição da entrevista. Com as narrativas já transcritas realizei leituras e releituras, “olhei” para o material, organizei até que o texto se tornou familiar. A cada releitura, a voz das interlocutoras, o jeito de mexer o cabelo e as mãos me vinham à mente de maneira tão límpida que causava a sensação de reencontro com elas. Foi nessa fase que conheci as interlocutoras. Quanto mais eu relia, mais me sentia próxima a elas.

Organizei um quadro organizado que sintetiza esse processo da 1ª fase da ACNAS e seu processo. Feita a transcrição, revisei o material em forma de leituras e releituras, anotei as questões que me provocaram e ao tatear tive sensações – em outras palavras, questões que me afetaram, de alguma forma mexiam com meu íntimo –. Em seguida

A 2ª fase do método é intitulada de “Marcar” – imagina-se que foi superada a fase do tateio, do momento que não se sabe exatamente o que se tem e passa-se para o estágio em que se conquistou uma certa intimidade com os dados. A pesquisadora aguça seus sentidos, sente os aromas que os dados exalam e os persegue a fim de capturar a resposta a sua pergunta ou outras respostas que nem estavam previstas. É importante que também seja possível incluir aquilo que não se vê, não se escuta: a ausência é pista fértil para pensar o problema da pesquisa. As marcas podem aparecer pela frequência intensa de um determinado aspecto, mas também pela ausência, pelo silêncio que poderá ser um fator determinante. (DIAS, 2020, p.3)

Assim nesta 2ª fase, volto ao texto impresso, marco, círculo e destaco as partes que me afetam e me questionam. Evidencio as impressões deixadas em mim. Portanto fui afetada, provocada na primeira fase, significa também que despertou minha atenção. As expressões que de alguma forma mexiam comigo, seja para refletir, para concordar, discordar ou que causavam alegrias ou inquietações destaquei no texto.

Na 2ª fase da ACNAS além de marcar no texto o que me provocou a pensar, busquei pontos convergentes e divergentes, regularidades, incidências de palavras. Estava à procura de algo, e me voltei para os objetivos da pesquisa relacionando-os aos discursos das interlocutoras, como um grande jogo de encaixes: discurso das interlocutoras e objetivos. Na segunda fase, quero saber o que é isso que os dados me trazem? Como e por que me afeta? Qual é a impressão que essa narrativa me deixa? Do que a interlocutora está falando? À medida que ia tentando responder essas perguntas, as palavras surgiram, o que podemos chamar de pré-categorias a partir de incidências de ideias, impressões e marcas que tem relação (ou não) com as minhas vivências, ou ainda com as descobertas que faço a partir disso.

Quadro 7 – REGISTRO PARA ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ANIKKA

ANIKKA	
1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Sim porque eu não me sentia pertencente a alguns espaços. Apesar de eu ser uma boa aluna eu era mais uma aluna no meio de tantos outros então hoje eu entendo isso.	Infância
A única professora negra que eu tive foi uma da época do magistério e ela sempre estava me elogiando, falando que eu tinha uma letra bonita que a minha mão era bonita, mas eu vejo que era uma forma também de ela querer me incentivar e provar que eu era tão capaz quanto as outras	Afrosororidade
O cabelo... Logicamente que a gente alisa faz esses procedimentos, agora... Hoje já me sinto capaz de assumir os meus cabelos como eles realmente são... É um trauma que ficou 41 anos	Cabelo
Eu costumo contar às vezes a minha história até para alunos brancos e negros Eu hoje em dia eu sempre reforço isso com eles	Contar autobiografia

Quando eu vejo questões com pessoas próximas a mim que às vezes tem algumas falas equivocadas eu também corrijo e assim elas se policiam muito pra vir falar algumas coisas para mim também porque eu questiono	ERER
Apesar de ainda existir o racismo é uma coisa que é difícil de acabar,	Racismo existe
Referências são maiores o que faltou na minha época era referência	Referência
No instituto, foi a melhor fase escolar da minha vida foi lá	Formação no magistério
Eu meio que achei que ela implicava comigo Mas assim, eu acho que era coisa da minha cabeça. Às vezes eu achava que era um pouco de preconceito, mas eu preferia achar que não, por estarmos dentro de uma universidade, mas... Porque às vezes, vamos supor assim ela fazia algumas brincadeiras com algumas alunas, quando era comigo era bem formal, entendeu? Acho que porque eu não dava muita abertura também. Eu cheguei a falar para a diretora que essa mãe é racista. Ela falou não, não é. Mas eu tinha certeza de que era. Até alguns colegas falaram: essa mãe está te perseguindo porque você é negra. Porque a mãe vivia arrumando pretexto para incomodar. Ela inventava coisas que não existiam E quando chegou no ponto que eu já não estava mais aguentando, tentaram mudar o menino de turma. Mas ele se negou porque ele dizia que gostava de mim e queria ficar na minha sala a mãe veio pedir desculpas Observo muito elas com as crianças negras e elas me tratam muito bem. Nunca teve caso de queixa porque discriminou. O Caíque Cândido Portinari uma escola bem maior. Também tem um volume expressivo de alunos negros	O negro é maluco-mimimi Gestão escolar nega o racismo Cuidado com estudantes negros – afrosororidade
Então você tem que ter um outro olhar Então voltado para essa temática africana eu não fiz muita coisa. Porque quando você é professora regente, você fica muito encaixotado por causa do conteúdo, então assim a gente trabalha essa questão dos povos africanos é na área de conhecimento de história	Cuidado com o estudante negro – afrosororidade Professora regente e o conteúdo
Que eu converso muito com eles, eles até sabem e a questão do preconceito da discriminação que as vezes acontece,	Diálogo Acontece preconceito discriminação
Então esses diálogos que surgem de situações do cotidiano, é frequente	Diálogo situações do cotidiano
Eu sempre falo para eles que criança não é dotada de preconceito nenhum, isso vem da convivência com alguns adultos que são cheios de preconceitos.	Visão de criança
Eu tento conversar com ela até falei com o pai que ela tem esta questão que ela sente excluída por ser negra, mas dentro da sala de aula eles até se respeitam, são situações esporádicas. Eu acho que tem, já houve situações sim	Diálogo com a família Racismos esporádico
A gente fez um trabalho sobre bullying e ela e mais uma outra que também é negra falaram que já sofreram bullying por causa do cabelo.	Cabelo bullying Isso é racismo não bullying
Que a gente não tem o direito de ficar apontando ou achando que só é bonito aquele que é liso. Esse tipo de diálogo assim.	Cabelo diálogo
Não me lembro de participar de nenhum assim nos últimos anos. Sabe, porque às vezes também não coincide com o dia da nossa permanência, às vezes, eu digo assim a nível de rede, os cursos que vieram nessa temática elas já direcionam para as professoras de ensino religioso, ou de arte dificilmente chega nas professoras regentes, na rede eu não fiz nenhum curso	Formação
Olha eu vejo alguns canais do youtube	Formação
Na casa do meu pai é um assunto bastante vigente também, entre eu ele e a minha irmã, a gente conversa muito sobre isso. Já li alguns livros, aquele livro da	Formação Pai Livros

Djamila Ribeiro, o manual antirracista. E assim, é que durante toda a minha vida eu ouvi muito isso.	
Porque o meu pai sempre falou disso, meu pai tinha muito livro sobre isso, então isso nunca esteve longe da minha vida em fase alguma, Porque meu pai é um estudioso da raça negra, de história dos povos africanos etc.	Pai formação
Eu tenho a vivência cotidiana. E os ensinamentos que meu pai passa, ele ensinou e continua ensinando. Mas eu não me considero uma intelectual. Acho que intelectual é um termo muito forte de alguém que tem bastante conhecimento de um assunto, muita propriedade. Eu não tenho tanta propriedade assim para debater algumas temáticas sobre a questão racial.	Vivência cotidiana X Intelectual Pai ensina
Solidão das mulheres negras.	Solidão
Uma questão que eu nunca tive o desejo de ser mãe não é uma coisa que eu nunca quis	Mulher x maternidade
Que eles encontrem professores que enxerguem eles. Que valorizem e só o fato de enxergar eles já é uma grande coisa. Eu sou bem sincera em falar, quando eu tinha alunos negros assim não é que eu prefiro eles não, mas assim eu tenho um olharzinho especial com eles sempre tive.	Equidade para estudantes negros Cuidado com estudantes negros
Já cheguei a ter alunas negras que na hora de se auto desenhar se pintaram de branco. Você ia questionar você não é assim. Eu sou assim sim. Tá quer dizer a criança não se aceitava que ela é negra.	Lápis cor de pele
Eu também já me senti feliz um ano... Ela está feliz de ter uma professora que é da mesma cor que ela.	Representatividade para estudante negro
A gente tem um diálogo bastante aberto	Diálogo
Essa questão é bastante debatida sempre que preciso.	Diálogo
Só que eu não trabalhei nenhum livro sobre histórias africanas.	Literatura
Tem bastante livro lá sobre esse tema	Material
Filminho o Kiriku que a gente já fez algumas atividades sobre.	Material e atividade
Muita poesia, eu trabalho com eles. (Sylvia Osthoff e Cecília Meirelles)	Branquitude no currículo
Na escola a gente acaba sistematizando para aquilo que a gente quer ensinar.	Intencionalidade
Eu sei que existe a lei tal, mas eu não sou uma estudiosa. Meu conhecimento é meio empírico. O que eu sei não está baseado no que eu sei não está baseado em um autor específico.	Vivência cotidiana
Djamila ribeiro até por ser mulher e tal	Formação e representatividade
Não, eu não sou uma ativista não.	Não ativismo
Práticas pedagógicas é o conjunto das estratégias de atividade que você faz para desenvolver um conteúdo ou um tema específico. Ela pode ter diversas variações. Onde seu objetivo principal é atingir o aluno de alguma forma é fazer com que ele compreenda, entenda aquilo que você está tentando ensinar você vai ter que se valer de diferentes estratégias porque infelizmente não existe uma estratégia única e cada criança se desenvolve de maneira diferenciada e a gente enquanto professor tem que estar sempre buscando. Práticas inovadoras	Práticas pedagógicas
Impactou muito no rendimento escolar, eles estão desfasados. Eu acho que a rede tinha que ver essa questão do currículo porque impactou.	Pandemia Currículo defasagem
A gente conversa muito, a gente conversa fala que todo mundo sofreu inclusive a gente, nós adultos e professores É esse diálogo, essa conversa, você faz na entrada, faz na volta do recreio, você faz na hora de ir embora, resolve 2 dias e começa de novo e assim vai.	Diálogo
Eu não escolhi ser professora Era o que tinha sobrado de opção. Que eu não queria fazer ensino médio comum eu queria um profissionalizante. Eu já vi que era isso que eu gostava. Claro que no início foi bem difícil, Não sabe tudo mas sabe bastante coisa Olha eu acho que eu poderia me comprometer mais Essa questão de conteúdo ela te limita muito Às vezes eu me limito muito na área do conhecimento que me proporciona falar sobre. Eu não desenvolvo muitas práticas sobre isso. Mas às vezes eu me vejo	O magistério a escolheu Comprometimento Com ERER

sem tempo, digamos assim para inserir isso nos meus planejamentos com mais regularidade.	
Pessoas negras ainda serem malvistas, mal interpretadas em alguns espaços meninos negros que são perseguidos, às vezes pela ação policial, as mulheres são vistas como objeto sexual. Essa questão de você ser diferente, porque você é negra, gostaria de viver em um mundo onde não existisse... Onde as pessoas são pessoas, não interessa cor da pele, tipo do cabelo, o tamanho da boca. Não interessa isso.	Violência contra a população negra e Igualdade racial
Que o bonito do mundo é diversidade, quem deixa ele menos bonito é quem não entende a diversidade não só a racial,	Igualdade racial
Eu não me sinto intimidada de entrar em lugares. De circular. Claro, eu evito entrar em loja se eu não vou comprar nada. Eu não me sinto intimidada de ir ao shopping, sair para dançar. De me expor na escola ou em outros espaços.	Mobilidade
Eles não entendem que mulher negra é uma mulher que nem as outras. Enfim existe um estereótipo branco para isso. Se estereotipou que mulher bonita e a loira cabelo liso.	Estereótipo da mulher branquitude Cabelo
As adolescentes negras com cabelo black aquela coisa bonita bem resolvida. Coisa que na minha época nossa a gente era alvo de piada. Tiravam sarro: ah esse cabelo duro, não sei o que... A gente meio que fingia que não dava bola, mas dava bola, claro que dava bola. Era uma maneira de bullying. Era um bullying. A gente vai superando a gente vai crescendo, vai entendendo. Que o mundo é assim ele não vai mudar. O mundo é assim e não vai mudar. Ele melhorou, mas mudar como a gente gostaria que fosse não vai, a gente tem que estar ciente disso. A gente tem que estar preparado para isso. Porque meu pai sempre falou tem que estar preparado. Porque o mundo é isso. A gente tem que estar pronto para o que der e vier.	Cabelo e racismo Estratégias para enfrentar o racismo: fingir que não é consigo

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 8 – REGISTRO PARA ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ESTRELÍCIA

ESTRELÍCIA	
1ª FASE: TATEAR (PROVOCAÇÕES)	2ª FASE: MARCAR (IMPRESSÕES)
Estamos aqui nesse mundo para poder colaborar mesmo.	Afrosororidade
Sim, atualmente estou trabalhando como corregente de ciências regente de ciências e corregente da professora regente. Do 1º ano, mas quando falta a gente atua dentro da escola para o bem estar de todos.	Atuação
Magistério depois pedagogia, atualmente parei nos pós, 2 pós, gestão e educação especial Pedagogia sempre foi meu sonho porque eu acho a profissão das profissões, não tem como outras profissões se realizar se não tiver um professor ali para pegar na mão, ensinar o alfabeto, acho que é o encantamento de ver o olhinho da criança brilhando quando ele está descobrindo as letras descobrindo o mundo.	Formação Escolhi o magistério
Era poucas, mas tinha, já estava começando a gente a tomar nossos lugares nossas posições e lutar pelos nossos direitos	Negras no magistério
Meu pai sempre foi uma pessoa humilde, minha mãe também, ele era carpinteiro, minha mãe diarista, teve 7 filhos, sempre foi difícil as coisas e ele sempre falava, eu vou dar para vocês o que eu não tive, meu pai não estudou e minha mãe também não estudou, mais ou menos sabiam fazer só o nome. Então eu agarrei nessa chance que eu tive de estudar e fazer um futuro diferente para mim. É só a gente que vai escrever a história da gente. Outras pessoas podem fazer parte, mas	O pai, Família de origem humilde Família que apoia

<p>you will give the direction for your history. I always wanted to win in life, always fought for what I have. I suffered, studied at night, worked during the day, but always with the objective, I will conclude, I will do, my family always gave me this support, always left clear, knowledge is a thing that no one can take from you, it is a richness</p>	<p>Write your own history</p> <p>Knowledge is important</p>
<p>I think that racism passed, passes for almost all black people. The people who ignore, look up their heads, no, no, it is with me that people have to overcome this and show that we are capable, they always talked about hair that was hard hair, these prejudices of people, that... It is not their fault, they were taught to be like that.</p>	<p>Racism</p> <p>Strategy to face racism</p> <p>Hair</p> <p>Prejudice and racism are learned</p>
<p>Because children do not have this evil, it is only evil because an adult taught</p>	<p>View of child</p>
<p>But the people passed the prejudice in my life, but today as a professional the prejudice is greater, that's why people feel like adults. Yes, my own parents, to have a black teacher. But in the question of pedagogy, they come talking I am in the classroom, it is written (on the door) pedagogical team, they come and talk like that, I want to talk with the pedagogue. This is racism because I am here, it is written pedagogical team, I could ask: I would like to talk with one of the pedagogues, because there are 2 whites and I am the black one in this school, I want to say 2 blacks and the rest is all white. Sometimes I feel like that, but... Passes. I say: no, good day I am the pedagogue (says her name), but no, can I help? The people have to always talk with the degree I am here because I am qualified. Ah, you are a pedagogue? Type of surprise understood? They asked again.</p>	<p>Continues experiencing racism</p> <p>Parents of students</p> <p>Surprise to find a black pedagogue / teacher</p> <p>Qualified</p>
<p>Are your colleagues prejudiced against you?</p> <p>They don't come, like that... I never felt prejudice, because I always pushed. But when they talk, they talk from behind. That's what I felt on my skin, no. I said the same to you, the parents, when they come to a meeting of parents, something, for the people to present, understood? They were surprised by you being a black teacher</p>	<p>Imposition</p> <p>Prejudiced parents</p>
<p>There are few, 4 or 5 All women.</p>	<p>Black teachers</p>
<p>It is to overcome every day, because prejudice exists. You have to show that you are capable, you have to overcome every day, do it better, do it right. The people have to always be overcoming, like a special child, that she has to always be overcoming.</p>	<p>Racism and prejudice continue</p> <p>Capacity (prove)</p>
<p>So I was very happy because I was invited to do an interview to say how was the development of my profession. That's what I had to overcome to be there?</p>	<p>Valuation by institution</p>
<p>The people were chosen to show that blacks have as much capacity as whites, it doesn't matter the color of the skin, important is the capacity. How you will overcome it doesn't matter, the capacity God gives to all. Now it's up to you to want</p>	<p>Capacity</p>
<p>Empowering black children. Because it is important, I was talking to a pedagogue who came, I reached (name) where I am because you can't? You have capacity so fight for the dream of you</p>	<p>Empower black children,</p> <p>Care for black students - afro-visibility</p>
<p>No, Curitiba, the valuation is of the students, it is the love that they have for the people. To call me, my teacher chocolate. It is like that, they talk like that because they have this love for children in the first year it is very innocent, they talked to me, I wanted to have a color equal to mine, the color of chocolate.</p>	<p>Values the professional and the child</p>
<p>Yes, I am and I am very valued because I think that some seedling was planted, for them to be valued.</p>	<p>Valuation and commitment</p>

Sinto o racismo meio sutil, comendo pelas beiradas. Ele é mais discreto, mas ainda existe infelizmente. Quando você vai em algum lugar, você entra, as pessoas já te olham diferente, até saber o que você é qual é sua posição, já muda, mas até então se você chegar disfarçada sem falar quem você é, continua aqueles olhares sabe? Você pode estar bem vestida mal vestido e o racismo continua. Você tem que ter uma posição social.	Racismo existe Posição social (classe) Racismo expresso pelos olhares
Ser um professor, ser uma pedagoga é uma posição social de grande valor.	Ascendência do professor
Transforma a sociedade, você tem o poder de transformar a cabeça das crianças, adolescentes que têm contato com você.	Escolhi o magistério
Até em uma conversa informal uma pessoa na fila de banco na fila da loja, no mercado, se você fala que é professor já muda o olhar.	Ascendência profissional
É eles falam assim, pergunta onde você trabalha? Eu falo trabalho em escola. Às vezes nem espera você responder o que que você é, já fala, você é zeladora lá? Você é a tia da cantina? É cultural, eu acho que é cultural porque até então os negros não tinham um lugar de destaque.	Racismo e cultural ou institucional
É muitos, por isso que muitos ficaram debaixo das asas de seus senhores porque eles não tinham como se virar, eu vou se virar como se eu não sei fazer nada? Então agora que mudou um pouco	Escravidados não sabiam fazer nada, Imaginário os negros escravizados não surgiram no Brasil do nada
Não, eu vejo sempre falar, mas eu não tenho muito tempo para participar, mas quando solicitam o meu apoio, quando posso, a gente sempre contribui com alguma coisa	Não ativista
Prática pedagógica é o encantamento. Você saber lidar com o ser humano e ver lá onde que ele está com dificuldade, você conseguiu atingir aquilo que você quer. A criança que não sabe o alfabeto, que não sabe traçar o número que não sabe traçar as letras. A prática pedagógica é um encantamento porque você vê o olhinho daquelas crianças que têm aquela dificuldade fica te olhando assim como se fosse algo de outro mundo, mas quando começa despertar é muito lindo porque a criança, ela desperta parece uma flor comece desabrochar. É um encantamento não tem outra palavra.	Prática pedagógica
Às SEP dos anos que tem no decorrer do ano. eu estou fazendo uma pós em informática na Unina. Essa é particular. Estou fazendo formadores em ações do estado. Sim, vai ajudar bastante. Como mexer com a mídia mesmo, fazer um link, como desconectar, essas coisas que foi muito rápida para a gente poder aprender.	Formação
Foi, inclusive eu estou fazendo um curso de informática e eu vou fazer esse curso. Comecei a fazer esse curso para melhorar porque a gente não estava ligado na tecnologia, só no visual, no manual, papel, no mecânico.	
Olha eu acho que eu fiz, mas eu não me lembro se foi no Estado ou se foi na prefeitura. Eu acho que eu devo ter feito, que é tanto curso que a gente faz.	Formação em ERER
Direito as cotas para o negro pro índio. Não usa, ou sabem e tem vergonha de usar a lei porque acha que a gente está impondo, mas é um direito nosso porque se a gente não entrar no mercado de trabalho agora, estudar ser capacitado daqui a pouco não vai haver mais negro numa posição social. Equívoco sobre cotas e lei 10639/03 acima. Ela vem para embasar a gente empodera, tem uma lei que me ampara.	Cotas
As crianças já têm acesso a essa lei? Já conhecem assim já conversou com as crianças sobre essa lei, a do estado sim da prefeitura não.	
Eu uso o parâmetro curricular da prefeitura. E uso os livros. E vou atrás de links. A gente tem que se embasar no que a prefeitura tem, a gente pode ir muito fora.	Currículo Formação

Tanto didático como de literatura que a prefeitura dá a indicação de quais trabalhar.	Formação
É variado dependendo do tema, como trabalho ciências, então vai falar da ciência em si, mas é... Vai falar sobre o negro também, no livro didático também tem bastante personagens negros agora, antes não tinha. O corpo humano que tem bastante personagem negro que a gente não via. Eles gostam, se valorizam. Falam 'nossa', minha cor é bonita. Tanto que as crianças falam que eles queriam tanto aquele lápis que é a cor de pele. Aquela cor de pele que não existe, falei não existe essa cor de pele gente. A cor de pele é a minha é a sua. Eu falei para eles quem tivesse a cor de pele, não está vivo porque olha está sem sangue porque não existe esse tom de pele. Todo mundo tem um tom de pele. Imagine que chato seria se todo mundo fosse da mesma cor. Gostasse das mesmas coisas. O mundo ia ser sem graça.	Conteúdo Lápis cor de pele Prática pedagógica
A família está mais ligada assim no cuidar da criança no aprendizado. Eu não tive esse prazer de ter esse depoimento. Eles falam sempre que bom que você ajudou meu filho a aprender, ajudou a comer, pegar no garfo e faca, essas coisas assim do cuidado, mas a questão do tom de pele não.	Família
Não as crianças comentam assim: o meu amigo me chamou de tal coisa, a gente faz uma roda de conversa, para conversar, esclarecer.	Racismo na escola Diálogo
Não, eu acho que deveria ter vindo mais, eu acho que por ser no sábado pela manhã a maioria das famílias trabalham, teve essa dificuldade.	Estratégia para chamar a família a conversar sobre o tema
Não, é tranquilo o meu relacionamento com as professoras. A gente sempre troca ideais de sempre está colocando no planejamento é trabalhar compartilhado, você vai falar tal coisa eu vou puxar tal coisa para encaminhar o assunto.	Projetos
Sim aram é sempre abordado, às vezes não está no papel, mas a gente está sempre falando.	Diálogo
Quando a gente entra assim a gente fica um pouco mais tímida, não sabe que a gente pode fazer que não pode. É então tem que conhecer o ambiente, conhecer as colegas, direção, para ver até que ponto eles te davam abertura para fazer as coisas.	O chegar em escola nova Relação de poder
Não, no começo não, porque você é nova na escola onde quem vai liderar são as que são mais velhas, tem mais conhecimento. A gente vai aprendendo também com as colegas	Professoras mais velhas ensinam e lideram
Que a gente tem que fazer o que é melhor para todos indiferente se é pelo negro para o branco, a gente está ali para o bem-estar das crianças. Valorizar.	Professoras mais velhas ensinam igualdade
Então é assim eu olhei assim percebi que desenvolve, mas era mais tímido, era uma coisa mais sucinta como se fosse o Dia da Árvore, entendeu só... Ao longo dos anos foi mudando para melhor.	O trabalho está se expandindo
Sim a minha prática também, cada dia você aprende uma coisa diferente.	Mudança ocorre
Sim, a gente tem. Tem os projetos no contraturno, projetos excelentes, tem teatro também.	Projetos
Porque as crianças aprendem a pegar no lúdico mesmo, você tem que fazer pôr a mão na massa para criança fica significativo para ele.	Significativo para a criança
Não. É porque lá a gente trabalha todo mundo em grupo, não tem essa separação, eu vou trabalhar, vamos trabalhar todo mundo, todo mundo desenvolve o projeto. Sim a gestão apoia tudo que a gente vai fazer	Projeto, gestão apoia
Intelectual por ser pedagoga, professora. Podemos mudar a realidade social de algumas crianças. Não posso mudar todas, mas algumas já tá de bom valor.	Sim para intelectualidade
Eu sempre relato que eles são inteligentes são capazes Você tem a capacidade. Não deixe ninguém menosprezar vocês, se imponham, não briga não violência, mas chega num adulto e conta o que está acontecendo chega no pai chegue na mãe alguém tem que fazer alguma coisa por vocês. Vai ficar com essa mágoa com essa dificuldade e, falar porque que eu não falei então vocês têm que sempre relatar. Vocês têm a voz vocês têm poder de relatar o que está acontecendo.	Cuidado para a criança negra Capacidade Estratégia para enfrentar o racismo: você não está sozinha

Nós que somos negras temos que todo dia matar um leão, para a gente estar aqui na sociedade.	Todos os dias são de desafios Resistência
A gente tem que erguer a cabeça viver e lutar pelos nossos direitos, a melhor forma é falando, educando, ensinando e isso Deus deu esse dom, nós temos tudo para dar certo,	Estratégia

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Após tatear e marcar chego à 3ª fase da metodologia ACNAS: Transmudar

[...] ou seja, não é mais o material inicial. Ele agora carregará as digitais da pesquisadora e sobretudo sua voz. Será reorganizado a partir de elementos-chave que possam corroborar para compreensão do que resultou do diálogo estabelecido com o material empírico e de que modo ele se relaciona ao problema da pesquisa. Nesta fase, explica-se as escolhas da/o pesquisador/a por meio da análise, diálogo entre o material, a pesquisadora e as referências teóricas. É muito importante que os conceitos teóricos, o diálogo com o levantamento bibliográfico, com as referências estejam evidenciadas. É comum que pesquisadoras nesta fase, especialmente as que trabalham com narrativas orais ou autobiografias, queiram apenas transcrever a voz das interlocutoras, no entanto, isso não é suficiente para constituir-se como análise. A fase Transmudar requer a agência da pesquisadora (DIAS, 2020, p.4).

Perpassou por mim muitos sentimentos nesta fase. As narrativas das interlocutoras me encheram de esperança pelo desejo que elas demonstraram de fazer da escola um espaço mais equânime, mas também me frustrei ao ouvir o que eu não queria. Iniciei a pesquisa imaginando que EREER acontecia no currículo escolar, a partir dos conteúdos programáticos definidos de acordo com o conteúdo para cada ano do ensino fundamental, porém não foi lá que encontrei. No Transmudar consegui atribuir sentidos ao que elas me apresentaram como trabalho pedagógico com EREER e não tinha muito do que eu estava esperando. O novo sentido encontrado para compreender de que forma acontece a educação das relações na escola, foi nessa fase que consegui compreender e a partir disso organizei pré-categorias de análise que depois se transformaram em categorias. O quadro a seguir mostra o movimento realizado no transmudar após processo de leitura das duas transcrições. Nesta fase, busquei estabelecer relações entre as pré-categorias e aos objetivos específicos da pesquisa, nesse momento articulei as pré-categorias de acordo com os sentidos atribuídos às narrativas tendo como base as referências teóricas.

Quadro 9 – Pré-categorias

Pré-categorias: a partir de incidências, impressões, marcas em relação ao objetivo	
Cabelo (6)	Afrosororidade/equidade (8)
Solidão da mulher negra, maternidade, posição social (3)	Visão sobre a criança (3)
	Racismo (10)

Intelectualidade (2) Conhecimento é importante (1) Magistério (4) Trauma (1) Capacidade (4) Escrever e contar a história própria história (3) Referência (3)	Estratégia para enfrentar o racismo (6) Família dos estudantes (2) Formação (9) Gestão (3) Material (3) Práticas pedagógicas/ERER/contar sua própria história (8) Diálogo (7) Ascensão prof. ^a (5) Currículo, branquitude do currículo, pandemia, defasagem, trabalho se expandindo (3)
--	--

Foram organizadas 21 pré-categorias como o quadro 10 mostra e após esse movimento retornei à 3ª fase da ACNAS e transmutei novamente, ou seja, reuni mais uma vez as pré-categorias criando duas grandes categorias, “Coisas da cabeça e do coração” e “Afrosororidade e práticas pedagógicas” estabelecendo novos sentidos.

Quadro 10 – Categorias finais

COISAS DA CABEÇA E DO CORAÇÃO	AFROSORORIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cabelo (6) ✓ Solidão da mulher negra, maternidade, posição social (3) ✓ Intelectualidade/ Capacidade (6) ✓ Conhecimento é importante (1) ✓ Magistério (4) ✓ Trauma (1) ✓ Escrever a história (1) ✓ Pai (3) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afrosororidade + equidade (8) ✓ Concepção de criança (3) ✓ Racismo/estratégias de enfrentamento ao racismo (16) ✓ Família dos estudantes ✓ Gestão/ Formação (12) ✓ Práticas pedagógicas Currículo

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A primeira categoria: “Coisas da cabeça e do coração” se refere à corporeidade e às subjetividades de mulheres negras: cabeça e coração e o quanto somos marcadas pelo racismo cotidiano. As discriminações acontecem pelo que é visível ao olhar do outro. Essas experiências de racismo são tão terríveis que causam feridas internas, o que associa ao coração. Ainda assim, as interlocutoras resistem e escrevem outras histórias. A segunda categoria é a outra história, apesar de todos os enfrentamentos a educação mobiliza humanidades quando se encontra “afrosororidade em práticas pedagógicas”.

Posso resumir meu processo de realização da análise dos dados por meio da ACNAS com o seguinte quadro:

Quadro 11 – Síntese da Metodologia ACNAS

Fase 1- Tatear Nas narrativas de Anikka e Estrelícia, I- O que desperta minha atenção? II- Me provoca? III- Me afeta?	Fase 2- Marcar I- Por que me provoca e causa impressões? II- Quais são minhas impressões? III-O que é isso?	Fase 3 Transmudar: I- Novo sentido II- Categorias ou pré-categorias III-O que faço com isso?
Relaciono Pré-categorias e objetivos específicos da pesquisa	Relaciono Pré-categorias com Pré-categorias e objetivos específicos	Totalizo 21 categorias
Retomada da Fase 3 Transmudar: Categoria 1: Coisas da cabeça e do coração Categoria 2: Afrosororidade e práticas pedagógicas		

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No próximo item apresento as categorias e o que delas apreendi.

3.3 CATEGORIA 1: COISAS DA CABEÇA E DO CORAÇÃO

A vida exigia sim! Era preciso caminhar, era preciso ir - era o que ele repetia sempre. E lá estava ele junto de todos. Sempre atento. Dentro dele cabia tudo. A força do pensar, do criar, do mudar, do lugar, do construir. Dentro de Negro Alírio ainda cabia Dora, o sonho, o amor, cabia agora, cabia o porvir... (EVARISTO, 2020, p.144)

Anikka, assim identificada por tratar-se de um apelido familiar, escolhido pela própria interlocutora, registra: “Eu venho de uma família de 3 irmãos com o pai e a mãe. O meu pai sempre foi um homem muito culto e muito esclarecido. A minha mãe também, apesar de pouco estudo. E desde cedo nós sempre fomos incentivados a estudar. Tanto que nós 3 somos professores” (ANIKKA, 2021).

Estrelícia, por não ter escolhido um pseudônimo, eu a identifiquei, pelo nome de uma planta originária da África do Sul. Ambas são mulheres cis, que se autodeclaram pretas, são professoras na cidade de Curitiba, fizeram o curso de magistério e Pedagogia. Filhas de pais sem ou com baixa escolarização, nas palavras de Estrelícia:

Meu pai sempre foi uma pessoa humilde, minha mãe também, ele era carpinteiro, minha mãe diarista, teve 7 filhos, sempre foi difícil as coisas e ele sempre falava, eu vou dar para vocês o que eu não tive, meu pai não estudou e minha mãe também não estudou, mais ou menos sabiam fazer só o nome. Então eu me agarrei nessa chance que eu tive de estudar e fazer um futuro diferente para mim. (ESTRELÍCIA, 2021, não p.)

Durante a entrevista, as interlocutoras ressaltam a presença do pai:

“... Meu pai sempre falava que era coisa da nossa raça, mostrando em livro...”

“O nosso pai e a nossa mãe sempre ensinaram a gente a ter respeito a ter boa educação e nós graças a Deus temos”.

“Nós somos 3 filhos e meu pai sempre falava...”

“Meu pai sempre falou: para a gente militar as pautas negras, não precisa estar inserido dentro de um movimento negro...”

“E os ensinamentos que meu pai passa, ele ensinou e continua ensinando”

O pai que deseja dar aos filhos o que não teve, acesso à educação. O pai que mostra o livro, o pai que fala sobre várias coisas, o pai que continua ensinando. Esses arranjos familiares de homens cuidadores foi descrito por Collins: “muitos homens negros valorizam o cuidado infantil comunitário, mas, historicamente os praticam em menor medida... muitos homens negros aprendem a cuidar de criança” (COLLINS, 2019, p. 301).

Oyewùmí (2020), em seus estudos sobre a sociedade iorubá do sudoeste da Nigéria, afirma que os princípios organizadores nessas famílias é a ancianidade, ou seja, a idade cronológica e não o gênero, portanto os relacionamentos são fluídos e os papéis sociais são situacionais.

Me surpreendi com a presença masculina na vida das interlocutoras, tendo como ponto de referência a minha experiência marcada pela ausência paterna e a realidade coletiva no Brasil. O IBGE⁶¹, aponta para a mesma direção como podemos verificar nos dados abaixo:

Em 1950, cerca de 12% dos lares já eram chefiados por mulheres no Brasil. Em 2000, o número subiu para 26%. Depois para 35% em 2009 e, finalmente, chegamos à marca de 45% em 2008. Ou seja, só entre 2014 e 2019, quase 10 milhões de mulheres assumiram o posto de chefe de família. Porém, isso não significa que elas deixaram de acumular tarefas domésticas além de trabalhar fora! Em apenas 34% das famílias chefiadas por mulheres há um cônjuge (IBGE, 2000).

Ao abordarmos a ausência masculina na dinâmica familiar de base conjugal, outra categoria que está intimamente ligada, a solidão da mulher negra. O estudo realizado por Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013), reafirma o caráter individual e coletivo das experiências de

⁶¹ OLIVEIRA, S., SABÓIA, A. L. COBO, B. **Dimensões preliminares da responsabilidade feminina pelos domicílios: um estudo do fenômeno a partir dos censos demográficos 1991 e 2000.** Disponível em: <https://dorconsultoria.com.br/2021/03/10/mulheres-chefes-de-familia/> Acesso em: 01 mar. 2022.

mulheres negras, ao abordar a solidão das mulheres. Evidentemente essa experiência vai variar de acordo com o contexto das pessoas envolvidas.

Se houvesse um modelo democrático de relações inter-raciais no Brasil, não seria necessário explicar a solidão da mulher negra. Raça e gênero, quando combinados, são dois marcadores sociais que afetam mais as mulheres negras do ponto de vista de sua exclusão afetiva-sociocultural do que outros grupos. Para essa autora, a solidão é uma categoria ambígua, circulante, informa diversas relações de dominação, constituídas nas histórias dos corpos negros-femininos, jovens, pobres, idosos, sexuados, gordos, magros, masculinizados, feminilizados, explorados, assediados, violados, disciplinado e revoltado.

A solidão foi entendida por Pacheco (2013), a partir das experiências de mulheres que ela entrevistou, o significado de solidão é diverso. Pode representar um signo de libertação e não de submissão dos/as sujeitas/os e dos corpos, não representa apenas sofrimento, desilusão, abandono. Algumas mulheres ressignificam a solidão, através de novas relações sociais e afetivas construídas no trabalho, na realização profissional, nas redes de amizade, na religião, no lazer, na família, na educação, na maternidade e na corporalidade e nos projetos de vida. Não podemos considerar que a mulher que não tem um/a companheiro/a é sozinha, pois muitas mulheres atualmente construíram outras redes de socialização. Esta consideração não nega que há discussão importante na racialização dos afetos conjugais.

Trouxe a questão da solidão da mulher negra para nos ajudar a pensar em como às interlocutoras trazem em seus relatos a importância do pai em suas vidas, ou seja, quando mulheres negras são postas pelas condições sociais a chefiar famílias sem o apoio de um/a companheiro/a isso pode incidir em maior precarização da vida de crianças negras. Vale lembrar que a solidão da mulher negra pode começar na infância, na escola, nas amizades, no lazer, no trabalho e na universidade. O que fica muito evidente na fala de Anikka: “Eu sempre era a única em todo lugar que eu ia, eu era a única negra”. Nesse sentido nossas histórias se cruzam, até hoje me pergunto onde estavam as outras crianças negras? Ainda me lembro o nome do primeiro estudante negro que conheci, já estava na 6º série.

Essa solidão na infância afeta nossas referências e percepções, por exemplo, o cabelo é um tema que está muito presente nas experiências de racismo vividas pelas crianças e pelas mulheres negras. Inspirada no livro de Prisca Agustoni chamado “O mundo começa na cabeça” (2011). A frase: “o cabelo é como o nosso coração: ele traz muitas mensagens, que não podemos recusar-nos a ouvir.” (AGUSTONI, 2011, p. 13). As experiências durante a

infância e adolescência, foram tristes e doloridas. Estrelícia aos 49 anos afirma: “falavam sempre do cabelo que era cabelo duro”.

Eu fui a que mais dei trabalho nesse sentido porque enquanto eu era criança eu não me aceitava, principalmente pela questão do cabelo, eu tinha cabelo curto... eu tive muita dificuldade para aceitar isso, mesmo meu pai sempre falando que era da nossa raça, mostrando em livro, foi bem difícil (ANIKKA, 2021, não p.).

Anikka ainda hoje denuncia sua dor. “Eles não entendem que mulher negra é uma mulher que nem as outras. Enfim, existe um estereótipo branco para isso. Se convencionou de forma estereotipada de que mulher bonita é loira, com cabelo liso” (ANIKKA, 2021). Gomes (2008), corrobora no entendimento da questão,

O cabelo crespo, objeto de constante insatisfação, principalmente das mulheres, é também visto, nos espaços onde foi realizada a pesquisa, no sentido de uma revalorização, o que não deixa de apresentar contradições e tensões próprias do processo identitário. Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil (GOMES, 2008, p. 22).

Gomes (2008), não nega as contradições, que nós três experienciamos nos alisamentos, e (2006) enfatiza que a manipulação dos cabelos é considerada uma técnica corporal e um comportamento social que se realiza por meio de contrastes e complexidades que podem gerar nos sujeitos “sentimento de rejeição, aceitação, resignificação e negação do pertencimento étnico-racial” (GOMES, 2006, p. 210) “O cabelo [...] logicamente que a gente alisa faz esses procedimentos, agora [...] hoje já me sinto capaz de assumir os meus cabelos como eles realmente são [...] é um trauma que ficou” (ANIKKA, 2021).

Historicamente o cabelo das pessoas negras foi desvalorizado, classificado como cabelo ruim, tornando-se,

A mais poderosa marca da servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de ‘primitividade’, desordem, inferioridade e não- civilização (KILOMBA, 2019, p.127).

A tentativa de dominar e controlar corpos negros, pela forjada supremacia branca seja por pressão ao alisamento do cabelo ou, qualquer outra opressão, perde espaço quando a sociedade é reeducada pelo Movimento Negro e o cabelo das pessoas negras se torna,

O instrumento mais importante da consciência política entre africanas e africanos da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou ‘black’ e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e protesto contra a opressão racial. Eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação à raça, gênero e beleza (KILOMBA, 2019, p. 127).

Ao pensar a beleza, a solidão da mulher negra ou qualquer outra forma de opressão, Bairros (1995), chama atenção para a interconexão que deve haver entre raça, gênero e classe social. Segundo essa autora, “Uma mulher negra trabalhadora [...] experimenta a opressão a partir de um lugar, que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista” (BAIRROS, 1995, p. 461).

Na busca por compreender como essas mulheres que cresceram sob a opressão de um determinado modelo de beleza perguntamos a elas: O que é ser uma professora negra no universo branco de professoras do ensino fundamental? Estrelícia nos diz:

É superar todos os dias, porque preconceito existe. Você tem que mostrar que tem capacidade, você tem que superar todos os dias, fazer sempre o melhor, fazer o correto. A gente tem que estar sempre se superando, igual uma criança especial, que ela tem que estar sempre se superando (ESTRELÍCIA, 2021, não p.).

Essas sensações acometem pessoas negras, de que determinado lugar não lhes pertence, a sensação, de não ser bom/boa o suficiente, de ter que provar o tempo todo que se está fazendo o que é certo. Por vezes é exigido mais de funcionários/as negros/as do que de funcionários/as de outros grupos étnico-raciais, além do silenciamento, a invisibilidade são comportamentos típicos do racismo institucional. Para Almeida (2021), o racismo institucional é o resultado do funcionamento das instituições sob a proteção da legalidade, ocorrendo em uma dinâmica indiretamente de desvantagens e privilégios, sendo a base o poder e a consequência é a dominação. Uma vez que as instituições são a materialização do Estado reproduzindo a sociedade que se utiliza de mecanismos para impor seus interesses políticos e econômicos e, seus conflitos. Entre esses, o conflito racial. Para o mesmo autor

O racismo institucional é ‘menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos’. Porém, alertam os autores para o fato de que o racismo institucional ‘não é menos destrutivo da vida humana’ O racismo institucional se ‘origina na operação de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, portanto, recebe muito menos condenação pública [...]’ (ALMEIDA, 2021, p 43-44).

Isso não quer dizer que indivíduos que cometem atos discriminatórios, não devem ser pessoalmente responsabilizados, reconhecendo o processo social, histórico e político do racismo. Compreender que o racismo é estrutural e não atitude isolada de um indivíduo ou grupo, aumenta a responsabilidade no seu enfrentamento.

Nós, mulheres negras, não negamos os traumas sofridos em decorrência do racismo que se expressam pelos nossos traços fenotípicos, entretanto, não queremos ser lembradas e associadas somente pela escravização. Estamos para além do racismo à medida que buscamos construir novas narrativas, ao estarmos em diferentes espaços mostrando nossa existência, ao

interferir em agendas coletivas, ao enfrentarmos o racismo, ao resgatarmos conhecimentos ancestrais,

É só a gente que vai escrever a história da gente. Outras pessoas podem fazer parte, mas você vai dar o rumo para sua história. Eu sempre quis vencer na vida, sempre batalhei para ter o que eu tenho. Sofri, estudar a noite, trabalhar durante o dia, mas sempre com o objetivo, eu vou concluir, eu vou fazer, minha família sempre me deu esse apoio, sempre deixou claro, conhecimento é uma coisa que ninguém tira de você, é uma riqueza (ESTRELÍCIA, 2021, não p.).

Somos as mulheres que a sociedade tentou ensinar, baseada em seus valores de raça e gênero, que não precisava estudar para cuidar da casa, mas, nossas mães e nossos pais estrategicamente se mobilizaram para nos manter na escola. A educação não é a única, mas é imprescindível para a formação de sujeitos e efetivação da cidadania. Grada Kilomba (2019) demonstra em suas pesquisas por meio dos relatos de suas entrevistadas que

Pessoas brancas, muitas vezes conscientes ou inconscientes, dissimulam suas próprias intenções racistas no contato com pessoas negras. O que por sua vez, pode tornar mais difícil para pessoas negras denunciarem um tratamento discriminatório em determinada situação [...] o jogo de palavras doces e amargas não apenas dificulta a identificação do racismo; ele também é uma forma de produzir racismo. A dificuldade de identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas também uma importante parte do racismo em si (KILOMBA, 2019, p.162).

A dificuldade de identificar o racismo leva pessoas negras a sentirem -se culpadas, e com problemas pessoais, enquanto de fato o racismo é um problema estrutural, institucional que afeta negativamente indivíduos negros e negras. Vejamos a percepção de Estrelícia sobre o tema:

Eu acho que o racismo passou, passa por quase todas as pessoas negras. A gente meio que ignora, ergue a cabeça, não, não é comigo a gente tem que superar isso e mostrar que nós somos capazes [...] esses preconceitos de pessoas, que... Também não é culpa deles, eles são ensinados a ser assim [...] Mas a gente passou, o preconceito pela minha vida, mas hoje atualmente como profissional o preconceito é maior, daí a gente sente como adulto. Sim os próprios pais, para ter uma professora negra. Mas assim na questão da pedagogia, eles chegam falando, eu estou dentro da sala, está escrito (na porta) equipe pedagógica, eles chegam e falam assim, quero falar com a pedagoga. Isso é o racismo porque se eu estou ali dentro, está escrito equipe pedagógica, podia perguntar: gostaria de falar com uma das pedagogas, porque tem 2 brancas e eu sou a de negra como pedagoga nessa escola, quer dizer 2 negras (entre professoras e pedagoga) e o resto tudo branca. Às vezes eu me sinto assim, mas ... passa. Eu falo: Não. Bom dia eu sou a pedagoga (fala seu nome), pois não posso ajudar? A gente tem que sempre falar com o grau de estou aqui por que eu estou capacitada. Ah, você é pedagoga? Tipo o espanto entendeu? Perguntam de novo (ESTRELÍCIA, 2021, não p.).

Estrelícia, nos dá pistas de como ela enfrenta o racismo, de suas estratégias: “A gente meio que ignora, ergue a cabeça, finge que não é conosco, é necessário superar isso e mostrar que nós somos capazes”, ou seja, não se deixar abater. Ela sente que quando se apresenta como pedagoga “as coisas mudam, o racismo diminui. Até em uma conversa informal, na fila de

banco, na fila da loja, no mercado, se fala que é professor, já muda o olhar” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Ela ainda nos diz

Sinto o racismo meio sutil, comendo pelas beiradas. Ele é mais discreto, mas ainda existe infelizmente. Quando você vai em algum lugar, você entra, as pessoas já te olham diferente, até saber o que você é, qual é sua posição, já muda, mas até então se você chegar disfarçada sem falar que você é, continua aqueles olhares sabe? Você pode estar bem-vestida mal vestida e o racismo continua. Você tem que ter uma posição social. Posição social é você estar em destaque na sociedade, igual o Pelé, essas celebridades, essas coisas mais assim. Ser um professor, ser uma pedagoga é uma posição social de grande valor (ESTRELÍCIA, 2021, não p.)

Quando no dia a dia perguntam a Estrelícia onde ela trabalha e ela responde na escola, recebe os questionamentos “você é zeladora lá? O que você faz, você é a tia da cantina?”

Kilomba (2019), utiliza a palavra plantação, como metáfora de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano. Para a autora, o racismo cotidiano é o “acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial” (KILOMBA, 2019, p. 215). É o trauma colonial que une o passado e presente, fazendo com que ao olhar para Estrelícia, os outros vejam nela uma cantineira ou uma zeladora, ou seja, alguém não escolarizada. O que ela entende como “cultural, eu acho que é cultural porque até então os negros não tinham um lugar de destaque. Trabalhavam sempre de garçom, zelador, então a gente não tinha muito acesso a escola, a cultura mesmo” (ESTRELÍCIA, 2021).

Encerro essa sessão parafraseando bell hooks (1952), em contexto dialético as experiências pessoais politizam a narração e a narrativa tornando a experiência cotidiana um conhecimento científico, permitindo ver a nós mesmas como parte da história o que nos leva a viver nossa vida mais conscientemente vinculando narrativas pessoais com o conhecimento necessário de um agir politicamente para mudar o mundo. As mulheres negras que trouxeram suas verdades à baila, na próxima sessão, revelarão suas práticas pedagógicas.

3.4 CATEGORIA 2: AFROSORORIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Não é fácil teorizar nossa dor, teorizar a partir desse lugar. Sou grata às muitas Mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas (hooks, 2017, p. 103).

Antes de dar continuidade a análise da segunda categoria, se faz necessário a apresentação do conceito afrosororidade, que nomeia essa categoria. Recorremos a alguns fatos históricos para isso. O termo sororidade, é atribuído como criação à escritora estadunidense Kate Millet, um dos mais importantes nomes do feminismo branco do final dos anos 60 que teorizou sobre o patriarcado e se contrapôs à definição de gênero como elemento biológico.

A raiz da palavra vem do latim *sóror* significa irmã, por isso, foi usado por ela para denominar a necessária solidariedade entre mulheres. E o conceito de sororidade passou a ser usado em muitos locais, pois se contrapunha a uma ideia ainda vigente de que a relação entre as mulheres é orientada sobretudo pela competitividade.

Em 1966, juntamente com outras feministas, ela fundou a *NOW* (*National Organization of Women*) organização que foi criticada devido a pretensão da universalidade de alguns conceitos para a análise na perspectiva feminista, tais como: patriarcado, família, reprodução. Como feminista branca, sua produção não atendia aos anseios de muitas mulheres negras. Por isso, o termo tem sido rejeitado por algumas feministas negras, mas é largamente utilizado com o sentido dado por Millet, ou seja, de solidariedade entre mulheres.

Talvez, por esse fato, apesar da rejeição que sofre por algumas feministas, continua sendo trabalhado por outras. A antropóloga mexicana Marcela Lagarde que toma por base o feminismo comunitário latino-americano⁶² não abriu mão do uso do termo e o define como,

[...] Uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. É uma experiência de mulheres que leva à busca de relações positivas e a aliança existencial e política, corpo a corpo, subjetividade a subjetividade com outras mulheres, contribuir com ações específicas para a eliminação social de todas as formas de opressão e apoio mútuo para alcançar poder genérico de todas e o empoderamento vital de cada mulher (LAGARDE, 2016, p. 126, tradução nossa).⁶³

Como Lagarde afirma, é notável que as histórias das mulheres se cruzaram, entretanto não se homogeneizaram como foi percebido nesta pesquisa ao narrar a trajetória de duas mulheres negras e de minha própria trajetória. Constatei muitas semelhanças, mas não

⁶² Fundamenta-se em avanços sociais a partir de direitos coletivos e não individuais, priorizando assim, os coletivos e organizações locais de bairros, comunidades etc. “O feminismo comunitário constitui hoje um movimento de construção, teórico-prático permanente, sobretudo pela mão de mulheres indígenas, e se estende por toda a América Latina. O feminismo comunitário se constrói a partir das ruas, não a partir de partidos políticos (...)” Trecho de entrevista com Julieta Paredes à revista online IHU. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/555380-o-feminismo-comunitario-e-uma-provocacao--queremos-revolucionar-tudo>

⁶³ Texto original: “La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política, cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer”

trajetórias iguais. Assim, o conceito de Sororidade pode ser reelaborado, incluindo as múltiplas experiências de mulheres, porém é muito importante situarmos de modo bastante evidente de quais mulheres estamos tratando e sob que circunstâncias. Para não deixar de reconhecer a existência de mulheres trans, lésbicas, deficientes, surdas dentre outras subjetividades que nos constituem em um grupo plural. Ribeiro (2019) chama a atenção da necessidade de pensar ‘o outro do outro’; a mulher negra por não ser branca e nem homem, em uma sociedade de supremacia branca, por exemplo, enfrenta situações de subordinação, tornando-nos “a outra da outra”. Tal como nos informa Lagarde,

A irmandade e as formas de *affidamento* não são invenção idealista, são baseadas em experiências entre mulheres que é preciso internalizar e estender até que se tornem o eixo de uma ética política entre nós. Milhões de mulheres não teriam sobrevivido sem o suporte, o apoio, o reconhecimento, e a transmissão de descobertas e a autoridade de outras mulheres. É cada vez mais urgente que usemos esses recursos políticos para desmantelar as dificuldades vitais e ampliar a cultura democrática: trata-se de construir uma democracia genérica entre nós. Já nos reunimos sob o princípio de reconhecimento da diversidade entre nós é agora necessário reivindicar o princípio da igualdade (LAGARDE, 2016, p. 126, tradução nossa)⁶⁴

No ambiente de trabalho por exemplo, “mulheres brancas ganham 30% a menos que homens brancos e homens negros ganham menos que mulheres brancas, e as mulheres negras ganham menos que todos (IPEA, 2016), na mesma pesquisa mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico” (RIBEIRO, 2019, p.40). Por isso, há que se ter cautela ao convocar essa Sororidade entre mulheres, pois, o conceito não pode deixar de problematizar as desigualdades que existem entre mulheres.

Outra teórica que nos provoca a pensar um conceito de unidade entre mulheres negras é Vilma Piedade (2018), ao elaborar o conceito de Dororidade ela nos mostra que a dor que atinge as mulheres em geral é potencializada nas mulheres negras. Essa dor tem agravantes, a pele negra. Ao analisar grupos negros e não negros, se revela realidades bastante distintas e a raça é um elemento importante no indicativo das desigualdades sociais. Os dados comprovam, que a população negra está na base da pirâmide social. Por isso, a autora ao criar o conceito Dororidade, problematiza essa solidariedade para a qual as mulheres são chamadas, pois não é

⁶⁴ Texto original: “La sororidad y las formas de *affidamento* no son una invención idealista, se basan en experiencias entre mujeres que es preciso internalizar y extender hasta convertirlas en el eje de una ética política entre nosotras. Millones de mujeres no habrían sobrevivido sin el soporte, el apoyo, el reconocimiento, la transmisión de descubrimientos y la autoridad de otras mujeres. Cada vez es más urgente que utilicemos estos recursos políticos para desmontar las dificultades vitales y ampliar la cultura democrática: se trata de construir la democracia genérica entre nosotras. Ya nos hemos convocado bajo el principio del reconocimiento de la diversidad entre nosotras ahora hace falta reivindicar el principio de igualdad”

possível ignorar que entre as mulheres negras transborda dor (PIEDADE, 2018, p. 17). Piedade, faz uma pergunta provocativa “Será que a dor une todas as mulheres?” É fato que as mulheres, ao longo de suas vidas, vão experienciar as mais diferentes dores. A dor causada pelo patriarcado é um exemplo que atinge mulheres negras e não negras. Há muitas dores físicas e psicológicas. Porém, ao analisar as experiências da população negra e não negra, no quesito vulnerabilidade e violência,

A população negra, está muito mais exposta que as pessoas não negras, segundo o Atlas da violência 2020, há forte concentração de índices de violência letal entre pessoas negras que, ao longo dos anos apresenta um crescimento exponencial, e tem a juventude negra como a principal vítima de homicídios. Em se tratando especificamente de mulheres, o Atlas indica que mulheres negras compõem 68% do total das mulheres assassinadas no país, quase o dobro se compararmos com o índice de mulheres não negras (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020, p. 47).

Há dores, causadas por situações específicas que só são sentidas pelas mulheres negras. Assim Piedade (2018, p.22) explica: “Sororidade parece não dar conta da nossa pretitude”. É por essa percepção que ela aponta em outra direção: "um conceito novo que carrega fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a dor – mas, neste caso, especificamente, a dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor”. A autora explica ainda que

Sobre a limitação da sororidade no que tange às mulheres pretas, diz mais: Sororidade une, irmana, mas não basta para nós - mulheres pretas, jovens pretas. Eu falo de um lugar marcado pela ausência. Pelo silêncio histórico. Pelo não lugar. Pela invisibilidade do não ser, sendo (PIEDADE, 2018, p.17).

E nesse sentido a autora considera que a Dororidade não é suficiente para explicar as subjetividades de mulheres negras, uma vez que essas têm pontos de partida diferentes das não negras e nessa caminhada para nós, mulheres negras escapa o princípio da equidade e, sem ela não há solidariedade. Conforme dito, pela autora, a Dororidade é irmandade que é construída na dor produzida pelo racismo (PIEDADE, 2018).

O conceito de Dororidade problematiza uma importante questão que não estava evidenciada no conceito de Sororidade, entretanto, ele também não me parece explicar totalmente a solidariedade construída entre mulheres negras. Assim, trocar um pelo outro, deixaria de incluir uma dimensão do estar juntas de modo prazeroso que também faz parte das nossas experiências como mulheres negras. As leituras que tenho realizado sobre com mulheres negras apontam que há sim uma Sororidade entre nós que não está baseada apenas na Dororidade, o que foi nomeado pela minha orientadora de Afrosororidade, quando buscava um nome para expressar nossas experiências que não eram e não são mediadas apenas pela dor, ou seja, de acordo com Lucimar Rosa Dias (2022),

Afrosororidade é um termo que explicaria as experiências de mulheres negras e suas relações solidárias, mas não ocorrem apenas mediadas pela dor, como na concepção de Dororidade, e sim nas experiências de alegria, de prazer de estar juntas, lutar juntas e compartilhar os cuidados, histórias de vida, conhecimentos ancestrais dentre outras alegrias, ou seja, a Afrosororidade abarca outras dimensões além da dor do racismo (DIAS, 2022).⁶⁵

Na dissertação de Adriana Marques de Andrade, intitulada *Professoras Negras Cotistas no Município de Colombo-PR: Narrativas, Memórias e Trajetórias de Vida* (2021) a autora relata que

Domingo à tarde era dia de trançar o cabelo. Era um evento para mim e minhas duas irmãs, pois a Maria Isabel (uma sobrinha de meu pai) vinha para nossa casa com seus quatro filhos. Desses, duas eram meninas, aproximadamente, da nossa idade, (entre 7 e 10 anos). Era hora, também, de brincar e revezar a vez de sentar-se para fazer o que chamávamos na época de trança baiana (o modelo que atualmente chamamos de trança raiz ou trança nagô por se referir ao tipo de trançado rasteiro, rente ao couro cabeludo). Eu e minhas irmãs gostávamos de trançar o cabelo com a Maria Isabel. Ela tinha a mão leve e falava bastante. Em meio a tanta história... parecia que de repente o cabelo estava trançado! (ANDRADE, 2022, p.112)

As memórias de encontros felizes de Andrade podem ser encontradas também em relatos de outras pesquisas produzidas por mulheres negras, por isso, sem discordar da importância que é reconhecer que a Dororidade nos une, penso que ao acrescentar a ideia de afro no conceito de Dororidade, possibilita pensar que ser mulher negra de fato nos imputa experiências de dor que nenhuma outra mulher vive, mas nos conecta por outras experiências que não são exclusivamente orientadas pela dor.

A afrosororidade, quer demarcar uma outra possibilidade que nos une. Enfatizar que há outros modos de nos irmanar que não seja pelas dores. Venho ao longo do texto usando a expressão “dores e amores” para comunicar que existem dores nas histórias de mulheres negras, muitas. Mas, existe o bálsamo, a solidariedade, o estar juntas, o amor que transforma, que cuida, que eleva, que cura. bell hooks (2021) disse que

Todos os indivíduos que estão verdadeiramente em busca do bem-estar dentro de um contexto curativo percebem que, nesse processo, é importante não transformar a condição de vítima em motivo de orgulho ou em um local a partir do qual se possa simplesmente culpar os outros. Precisamos falar de nossa vergonha e de nossa dor corajosamente para nos recuperarmos. Abordar o que nos feriu não é culpar os outros; contudo, isso permite que os indivíduos que foram e estão sendo machucados insistam no reconhecimento e na responsabilidade vindos de si próprios e dos que foram os agentes de seu sofrimento, assim como dos que o testemunharam. A confrontação construtiva ajuda em nossa cura (hooks, 2021, p.164).

A autora, nos convida a falar com coragem sobre dor, mas não nos deixar definir por ela e posso identificar na vida de muitas mulheres negras momentos de Afrosororidade, isto é,

⁶⁵ Nota de orientação realizada em 08/07/2022.

a solidariedade orientada pelo amor. Minha avó ao fugir da violência doméstica foi salva por mulheres que praticavam a Afrosororidade e ela conduziu toda a sua vida pelo amor, apesar da dor. Benzeu, rezou, fez partos, educou seus filhos e filhas e assim ensinou a Afrosororidade. Minha mãe ao sair do interior do Paraná, ser presidenta da associação de moradores/as, ao lutar com outras mulheres em busca de um sonho, ao incentivar-me a estudar para romper com o ciclo de violação de direitos, constrói uma história de Afrosororidade, ou seja, este conceito inclui o afeto, a solidariedade, o apoio e a valorização entre mulheres negras em todos os espaços da vida social. Há risos, deboches e alegria. Trata-se de empoderamento coletivo. Por isso, a Afrosororidade é um ato político e a pela pesquisa foi possível identificar que está presente no ambiente escolar constatado pelas histórias das professoras participantes desta pesquisa.

3.4.1 Afrosororidade e práticas pedagógicas

Para apreender as percepções de professoras negras da rede municipal de ensino de Curitiba sobre práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana perguntei a elas, o que é prática pedagógica?

Práticas pedagógicas é o conjunto das estratégias de atividade que você faz para desenvolver um conteúdo ou um tema específico. Ela pode ter diversas variações. Onde seu objetivo principal é atingir o aluno de alguma forma é fazer com que ele compreenda, entenda aquilo que você está tentando ensinar. Você vai ter que se valer de diferentes estratégias porque infelizmente não existe uma estratégia única e cada criança se desenvolve de maneira diferenciada e a gente enquanto professor tem que estar sempre buscando práticas inovadoras a gente até tenta inovar, mas a escola não nos proporciona isso, inovadoras. A gente tenta diferenciar, tenta adequar, mas inovar infelizmente com recursos que a escola possui a gente não consegue muito (ANIKKA, 2021, não p.).

Na resposta de Anikka, encontramos vários elementos para discutir. Ela aponta para: metodologia, intencionalidade, conteúdo, concepção de criança e recursos. Para a mesma pergunta Estrelícia responde:

Prática pedagógica é o encantamento. Você saber lidar com o ser humano e ver lá onde que ele está com dificuldade, você conseguirá atingir aquilo que você quer. A criança que não sabe o alfabeto, que não sabe traçar o número que não sabe traçar as letras. A prática pedagógica é um encantamento porque você vê o olhinho daquelas crianças que têm aquela dificuldade fica te olhando assim como se fosse algo de outro mundo, mas quando começa despertar é muito lindo porque a criança, ela desperta parece uma flor comece desabrochar. É um encantamento não tem outra palavra (ESTRELICIA, 2021, não p.)

Estrelícia (2021), fala de percursos de aprendizagem, de humanização, de intencionalidade. Os comentários complementam a técnica situada por Anikka e a poesia de Estrelícia são essenciais para a vida e para a educação das relações étnico-raciais. A palavra encantamento me remete a ancestralidade, quando nossas mais velhas cheias de conhecimentos faziam curas com ervas. Encantamento, maravilhamento, capacidades que precisam ser recuperadas em alguns profissionais da educação e principalmente que crianças não percam essas características de maravilhar-se e encantar-se com a aprendizagem. bell hooks corrobora:

A capacidade de se maravilhar, de se empolgar e de se inspirar por ideias é uma prática que abre a mente de forma radical. Empolgados com o aprendizado, extasiados com pensamentos e ideias, como professores e estudantes, temos oportunidade de usar o conhecimento de formas que transformem positivamente o mundo em que vivemos (hooks, 2020, p.198).

Nesse sentido, Estrelícia relata o motivo de sua escolha profissional: “Pedagogia sempre foi meu sonho porque eu acho a profissão das profissões, não tem como as outras profissões existirem se não tiver um professor ali para pegar na mão, ensinar o alfabeto, acho que é o encantamento de ver o olhinho da criança brilhando quando ela está descobrindo as letras, descobrindo o mundo” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). A interlocutora continua: “ser um professor, ser uma pedagoga é uma posição social de grande valor. Transforma a sociedade, você tem o poder de transformar a cabeça das crianças, adolescentes que têm contato com você” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). No prefácio do livro de bell hooks, ensinando pensamento crítico- sabedoria na prática, consta:

Educadores e educadoras que se desafiaram a estudar e aprender novas formas de pensar e ensinar para não reforçar sistemas de dominação imperialista, racistas, machistas, elitistas e de classe têm criado uma pedagogia da esperança, conforme ensinou Paulo Freire. Assim, a luta por esperança significa a denúncia contra todas as formas de abuso. Enquanto as denunciarmos, afirmou, despertamos em nós e nos outros a necessidade e o gosto pela esperança. Como professores e professoras, devemos entrar na sala de aula com esperança, apresentando nosso trabalho como exemplo dessa reflexão e prática (hooks, 2020, p.19)

Tardif (2014) corrobora com as interlocutoras Estrelícia e Anikka, ao afirmar que:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objetivo de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2014, p.117)

O mesmo autor, aponta a complexidade do trabalho do/da professor/a, ao conferir que a pedagogia em primeiro lugar é um trabalho humano. É uma atividade que exerce sobre um objeto no intuito de transformá-lo, tendo em vista um resultado, assim como em outros trabalhos. Para Tardif (2014), não existe trabalho sem técnica, portanto a pedagogia, é a

dimensão instrumental do ensino, um trabalho baseado na interação entre pessoas. Porém, não é uma categoria inocente, neutra, não se trata de uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela traz questões sociais importantes de nossa época e dos problemas vinculados à escolarização e a profissionalização do magistério.

Exige ação coletiva de sujeitos/as mais ou menos coordenadas entre si, pois quando professores/as trabalham a partir de orientações imprecisas sob objetos variados, resulta em uma pedagogia imprecisa. Diante do inusitado o/a professor/a age adaptando-se e ajustando seus objetivos. Por conta disso, a pedagogia é uma tecnologia constantemente transformada pelo/a profissional, considerando que os/as estudantes são indivíduos e seres sociais que sofrem inúmeras influências sobre as quais professores/as não têm controle, mas precisam atuar e colaborar com eles e elas para que se eduquem e saibam lidar com os contextos sociais.

Tardif (2014) diz que “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (2014, p.130). Em acordo com o autor nesse sentido, os professores/as têm um trabalho vívido. Isso significa que não basta “fazermos nosso trabalho, nossa parte”, é comum profissionais da educação empenharem-se em investir no trabalho o que são como pessoas. Anikka e Estrelícia transmitem o que são, enquanto ensinam.

Em 2015 aconteceu uma feira cultural na escola em que Anikka (2021) trabalhava. Ela e uma outra professora negra, ambas professoras do quinto ano, fizeram uma apresentação da música: Olhos Coloridos, interpretada pela cantora Sandra de Sá⁶⁶, muito conhecida como Sarará Crioulo

Nós montamos uma coreografia com movimentos de dança afro. As meninas foram caracterizadas. A gente comprou chita, fez fita e maquiou. ficou bem legal, bem legal mesmo. Os meninos dançaram, que não queriam dançar na hora todo mundo dançou. E claro, antes da gente trabalhar essa questão da dança foi bastante trabalhada a importância da história da África e do povo africano (ANIKKA, 2021, não p.)

A professora acredita que o trabalho impactou a vida das crianças, “elas ficaram falando o resto do ano, falando daquilo. Acho que foi bastante significativo. Eu e a professora Rosa, (nome fictício) ficamos bastante contentes porque elas se envolveram bastante. As crianças que assistiram também gostaram. Então foi bem significativo” (ANIKKA, 2021, não

⁶⁶ Macau, autor da música, a compôs na década de 1970, após ser preso injustamente pela Polícia Militar do Rio de Janeiro em uma exposição de escolas públicas no Estádio de Remo da Lagoa. A canção é considerada um símbolo do orgulho negro no Brasil.

p.). A arte sensibiliza, humaniza, essa música, em especial possibilita várias intervenções no sentido de construção de identidade, formação do povo brasileiro, promoção da cultura africana e afro-brasileira e para Adriana Santana da Silva (2019), artista plástica, a arte pode ser mobilizadora,

A abordagem da diversidade cultural de maneira geral e em específico, a diversidade étnico-racial, suscita a abertura ao diálogo e às discussões de temas em que educandos(as) e educadores(as) possam aprofundar o estudo da relações étnico-raciais como algo inerente da nossa sociedade e não apenas como um apêndice à parte dos currículos e planos de aula com pouquíssimas abordagens dentro do calendário escolar (SILVA, 2019 p. 39).

Não é minha intenção discutir as diferentes linguagens artísticas, entretanto, em minha experiência de professora negra utilizei essas linguagens para aproximar os/as estudantes de assuntos a serem abordados. A música “Olhos Coloridos” composta a partir de uma situação real de racismo enfrentada por Macau, traz à tona o sistema imposto à população negra. Aborda questões de estética do cabelo dessa população que por vezes é ridicularizada, conforme discutido anteriormente. A canção interpretada por uma mulher negra pode ser um referencial para as meninas negras. A professora Anikka relata que a boneca Abayomi, filme kiruku e a feiticeira, são atividades cotidianas de práticas pedagógicas em ERER. Para Gomes (2012), “as artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural” (GOMES, 2012, p.100).

Estrelícia (2021), comenta que em uma de suas práticas pedagógicas considerada exitosa,

Quando era para fazer o paladar eu levava as coisas para eles, levava fruta do quintal amora, caqui, levava rapadura levava o melado, sabe a transformação da cana, levava um pedaço de cana, cana descascada. Sabe isso marcou bastante para eles tanto que eles falam cadê a cana professora? [...] Tinha crianças que não conhecia, fiz a transformação, a cana, a cana descascada, a rapadura, açúcar mascavo, açúcar branco, melado. Para eles conhecerem essa transformação, até chegar no açúcar branco que é do mercado onde a gente compra. [...] Também eu fiz sobre a alimentação dos indígenas e fiz pipoca com eles. Fiz a pipoca doce e a pipoca salgada com eles lá no refeitório (ESTRELÍCIA, 2021, não p.)

Embora a história oficial dê conta da domesticação da cana pela primeira vez, onde é hoje Guiné, por volta de 6000 A.C. O cultivo da planta só chega no Brasil no século XV sendo um dos motivos para a mão de obra escravizada. A professora, e conseqüentemente as crianças, não fazem a relação do cultivo da cana de açúcar com tecnologia africana. Percebemos isso, quando a professora diz que: “Olha não foi ligado às práticas raciais” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Perde-se a oportunidade de falar sobre a contribuição de conhecimentos de povos

africanos que foram trazidos forçadamente ao Brasil. Não posso afirmar que o assunto cana de açúcar estava no livro didático ou se a professora Estrelícia trouxe essa temática como exemplo, mas a professora indica que está bem atenta e inclui a História e Cultura Afro-Brasileira em diferentes momentos de suas práticas. Sobre isso a interlocutora comentou: “como trabalho com ciências, então vai falar da ciência em si. Vai falar sobre o negro também. No livro didático tem bastante personagens negros agora, antes não tinha. Sobre o corpo humano, tem bastante corpos negros, o que a gente não via” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.).

Na escola em que Estrelícia trabalha, tem bonecos e bonecas negras e tecidos com estamparia africana. Por se tratar de uma escola de período integral, têm práticas artísticas com oficinas de teatro e em uma ocasião foi dramatizada a história de uma princesa, na qual uma criança negra foi coroada no palco. Trata-se de uma representação simbólica muito significativa tanto para a criança que recebeu a coroa, como para as demais que assistiram a cena. Construindo no imaginário de crianças negras e não negras, que princesas podem ser negras/pretas e para além disso, reposiciona a história de que os povos afro-brasileiros também possuem entre seus ascendentes reis e rainhas e que a condição de escravizados é resultante de um processo histórico e não uma essência do povo negro como amplamente é difundido pela história oficial

Nilma Lino Gomes (2012), ao apreciar o espetáculo teatral na qual é narrada a trajetória de Manoel Henrique Pereira, o Besouro Cordão-de-Ouro (lendário capoeirista da região de Santo Amaro - Bahia), estabelece diálogos com o currículo e os processos de educação e reeducação os quais são pertinentes ao exposto neste estudo

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, luta por justiça, contradições dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural (GOMES, 2012, p.102).

Em acordo com Gomes, “o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar

professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, é um desafio para a educação escolar” (GOMES, 2012, p.102). Sobre isso, a interlocutora relata que estudou nessa escola quando era criança e, ao voltar como profissional aprendeu com as professoras mais velhas: “Que a gente tem que fazer o que é melhor para todos indiferente se é por criança negra ou branca, a gente está ali para o bem-estar das crianças. Valorizar.” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.).

Ela considera que ao longo do tempo a educação das relações étnico-raciais ampliou, pois quando retorna à escola como professora, percebe que se trabalhava datas específicas que tratam da temática. Também ressalta que atualmente desenvolvem ações em grupo e não tem separação entre as professoras regentes e as regentes de área específica: “eu vou trabalhar, vamos trabalhar todo mundo, todo mundo desenvolve o projeto [...] a gestão apoia tudo que a gente vai fazer” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Essa é uma escola em que a Comissão de Direitos Humanos é atuante e participa das formações ofertadas pela SME/CEFAR. Acredito que a ampliação na abordagem de EREER está relacionada à participação dos/as profissionais nas formações.

Em uma oportunidade, no ano de 2018, fui responsável pelo projeto de prevenção ao bullying: “Você tem direitos, eu respeito” e fiz uma visita a essa escola, como técnica pedagógica da CEFAR e observei professoras envolvidas coletivamente no desenvolvimento de ações relativas ao projeto. Durante a visita, lembro que fiquei muito impressionada com as crianças me recepcionando e apresentando os/as profissionais e a instituição, descrevendo o que faziam em cada espaço escolar. Não tinha experienciado isso em nenhuma outra escola. Nessa época não conhecia Estrelícia. Ela, ao iniciar sua função de professora, recebe as orientações que os iniciantes devem receber.

Porém, além dessas ações formalizadas, foi possível encontrar a solidariedade entre mulheres negras que estamos chamando de Afrosororidade. Ela relata que no começo por não saber “o que a gente pode fazer e o que não pode, tem que conhecer o ambiente, conhecer as colegas, a direção, para ver até que ponto eles te davam abertura para fazer as coisas. - A gente fica um pouco mais tímida”. (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). O relato continua: “No início não teve abertura, porque era nova na escola onde quem vai liderar são as mais velhas que têm mais conhecimento. A gente vai aprendendo também com as colegas.” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). O reconhecimento, respeito às mulheres negras mais velhas, a quem chegou primeiro, me parece compor a Afrosororidade, que também se manifesta no cuidado que as professoras entrevistadas têm com as crianças negras. Afrosororidade é uma estratégia para promover um

currículo não eurocentrado que se revela em ações sistematizadas, mas também em acordos e reconhecimentos não formais entre professoras negras entre si e entre elas e as crianças.

Durante a entrevista, Estrelícia (2021) apresenta algumas pistas de como essa ação informal ocorre, por exemplo, quando a agradeço por fazer parte da pesquisa ela me diz “disponha, imagine, estamos aqui nesse mundo para poder colaborar mesmo” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Eu senti uma verdade profunda nessa vontade de colaborar. Ela estava solícita a uma necessidade minha. Essa ideia baseia-se também no fato de que a interlocutora em outro momento da entrevista disse que sempre colabora com os pedidos que lhe são feitos por movimentos sociais.

Ao perguntar para Anikka sobre formação continuada na perspectiva da lei 10639/03 que altera o Artigo 26-A, sua resposta chama atenção,

Não. Não me lembro de participar de nenhum assim nos últimos anos. Sabe porquê? Porque às vezes também não coincide com o dia da nossa permanência, às vezes, eu digo assim a nível de rede, os cursos que vieram nessa temática elas já direcionam para as professoras de ensino religioso, ou de arte. Dificilmente chega nas professoras regentes, na rede eu não fiz nenhum curso (ANIKKA, 2021, não p.).

Conforme anunciado estive em todos os papéis nessa narrativa, professora regente de classe, professora regente de área específica, pedagoga de escola, técnica em função da rede de proteção no núcleo regional de educação – NRE, técnica pedagógica da CEFAR/SME e ao mesmo tempo pesquisadora. A CEFAR, mobiliza ao mês em média 1500 professoras para a formação, o que nos leva a pensar em 12000 professoras por ano. Outros departamentos da SME também realizam formações nessa perspectiva, como por exemplo, o Departamento do Ensino Fundamental. Assim, ao ouvir da professora que ela não realizou formação nesse tema em específico, concluo que não se deve à falta de oferta. Em um universo de 14000 professoras é um desafio para a SME atender a todas/os, entretanto acredito na necessidade de rever a estratégia de oferta de formação em ERER. Não basta ofertar, é preciso acompanhar o desenvolvimento dos/as profissionais nas diferentes áreas. Uma vez que a mesma professora, relata que fez outras formações: “Só coisa assim de inclusão, aprendizagem, essas coisas.” (ANIKKA, 2021, não p.), ou seja, é necessário oferecer e também convocar profissionais a fazerem a formação na temática para garantir a institucionalização da ERER, como acontece com outras áreas de conhecimento.

Na escola que Estrelícia trabalha no turno da tarde, na qual é pedagoga, foi convidada a dar entrevista para contar os/as adolescentes sobre sua trajetória. Passou em todas “salas

empoderando as/os adolescentes negras/os. Porque é importante. Eu falava: a pedagoga chegou, eu (Estrelícia) cheguei onde estou, porque vocês não podem? Vocês têm capacidade, então lutem pelo sonho de vocês.” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Ela diz que nessa escola quando os pais e mães dos/as estudantes vão até lá, cenas de preconceito acontecem. Ficam muito “surpresos” ao encontrarem uma professora e pedagoga negra. Segundo ela “chega de ser constrangedor”. Anikka também relata experiência de racismo em relação a comunidade escolar da seguinte forma

Até as crianças falavam: ‘Nossa’ professora, ela chega a perguntar lá no portão o que foi que você falou para ele hoje? Era uma coisa da mãe, mas a escola jurava de pé junto que não era racismo. Mas, eu tenho certeza que era e quando chegou no ponto que eu já não estava mais aguentando, tentaram mudar o menino de turma. Mas, ele se negou porque ele dizia que gostava de mim e queria ficar na minha sala. A mãe veio pedir desculpas e falar se eu aceitava ele. Enfim, ele acabou terminando o ano comigo. Teve um outro caso em 2019 que chegou uma aluna nova. A mãe chegou na porta para trazer a aluna e falou assim: quem é a professora? Respondi: sou eu. A mãe: ah você? Anika: sou eu. Ela (a mãe) olhou de cima para baixo. A criança entrou na sala. Ali a mãe não soube disfarçar. Foi nítido. Mas, depois, acho que a menina falava muito de mim em casa, graças a Deus isso eu tenho, os alunos se dão bem comigo. A mãe veio elogiar que a fulana gostava de mim, que eu era excelente. Lógico que a gente fica com aquela primeira impressão (ANIKKA, 2021, não p.).

A violência racista atua de forma incansável em diferentes segmentos de diferentes maneiras, são opressões de todos os lados. E a fala, é o olhar, é a postura corporal tentando intervir negativamente, destituir nosso compromisso com os nossos, mas “a gente sabe que tem alguns vínculos que se fazem inclusive com troca de olhares, um gesto carinhoso. Emprestar uma borracha, por exemplo: ‘Olha a borracha da professora’. Penso que há um vínculo sim. A presença da professora negra para a criança negra é importante” (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020, p.305).

Nós resistimos a todas as estratégias racistas para mostrar às crianças negras o que acreditamos, ou seja, que é possível lutar para que nossos descendentes possam desenvolver toda sua potencialidade. Assim como nossos ancestrais encontraram meios para transmitir o entusiasmo e a força de acreditar em si mesmo para transformar sonhos em vida real. Para que crianças negras sintam orgulho de seu pertencimento racial, de suas origens e construam identidades com mais estima.

Na narrativa a seguir podemos apreciar como as crianças ressignificam e retribuem a luta de professoras negras. Essa é a nossa resposta.

Sou bem valorizada sabe, assim eu acho que alguma sementinha ficou plantada, para eles valorizarem. A valorização é dos alunos. É o amor que eles têm pela gente.

Minha professora chocolate. É assim, eles falam assim porque tem esse amor [...] falaram: professora eu queria ter uma cor igual a sua. Cor de chocolate. Para as crianças negras Eu sempre relato que eles são inteligentes, são capazes. A professora conseguiu. A professora é negra. A professora está aqui óh como professora, então você tem a capacidade. Não deixe ninguém menosprezar vocês, se imponham, não briguem não, sem violência, mas chegue num adulto e conta o que está acontecendo. Chega no pai, chegue na mãe. Alguém tem que fazer alguma coisa por vocês. Mas a atitude vem primeiro de vocês, de chegar em adultos e contar porque se você guardar vai ficar com essa mágoa com essa dificuldade. Falar, porque eu não falei. Então vocês têm que sempre relatar. Vocês têm a voz. Vocês têm poder de relatar o que está acontecendo (ESTRELÍCIA, 2021, não p.)

Segundo bell hooks (2020), acreditar na capacidade dos/as estudantes é ofertar uma boa educação o que não consiste apenas em oferecer conhecimento e preparar para uma profissão, trata-se também de uma formação que incentiva o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente, com a luta por igualdade racial. hooks, aprendeu com suas professoras, ainda na infância que a escola era o lugar onde o desejo de saber poderia ser alimentado e crescer, que a educação era a via certa para a liberdade, suas professoras guiaram e mostraram o caminho. Quiçá mais professoras sejam assim.

Estrelícia se mostra muito atenta as/os estudantes negros/as e diz que quando se queixam assim: “o meu amigo me chamou de tal coisa, a gente faz uma roda de conversa, para conversar, esclarecer” (ESTRELÍCIA, 2021, não p.). Seu comportamento, seus diálogos com os/as estudantes mostrando o potencial de cada um/a, orientando a buscar pelo direito de ser respeitado/a. Quando Estrelícia diz as/os estudantes “o adulto vai fazer algo por vocês”, ela convoca professores/ras não negros/as a participarem da construção do espaço escolar mais amistoso para todos e todas. Essas são ações de Afrosororidade, em acordo com Michelle Paige, pensamento compartilhado por bell hooks,

Nós, como professores, somos obrigados a defender nossos estudantes, empoderar nossos estudantes para serem cidadãos produtivos e aproveitarem ao máximo seus direitos. Professores, com frequência, deparam-se em primeira mão com ações prejudiciais da desigualdade estrutural e da sociedade sobre os estudantes, sobretudo estudantes não brancos. Uma forma de nos relacionarmos com estudantes é trabalhar por eles e também ensiná-los a batalhar contra a injustiça (PAIGE in hooks 2020, p. 273).

A interlocutora Anikka, em seu relato, chama a atenção para a construção do conceito de Afrosororidade, ao falar do seu relacionamento com outras professoras destaca: “O relacionamento é ótimo, e, observo muito elas com as crianças negras e elas tratam muito bem. Nunca houve caso de queixa porque alguém discriminou. [...] Quando eu tinha alunos negros, assim, não é que eu prefiro eles não, mas assim, eu tenho um olharzinho especial com eles, sempre tive (ANIKKA, 2021, não p.). A professora além de atender estudantes negros/as

de sua turma de forma diferenciada a promovê-los/as, fica atenta e na espreita para ver se as outras professoras fazem o mesmo.

Isso mostra que ainda depende dos professores negros, explicitarem este pensamento, não só nas suas falas e seus textos, mas no seu comportamento, na relação com os estudantes negros, sem esquecer os outros, é claro. Mas fazer os estudantes negros se sentirem fortalecidos. (SILVA; DIAS; VALENTIM, 2020, p.307)

Diante das análises aqui apresentadas podemos afirmar que a Afrosororidade é uma das estratégias utilizadas, sobretudo por mulheres negras, para a reeducação das relações étnico-raciais inclusive em relação os/as profissionais não negros/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a trajetória de vida e os motivos pelos quais professoras negras se comprometeram no exercício de sua docência com o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para tal, essa dissertação foi organizada em três capítulos, sendo a primeira parte, ou seja, a introdução, além de apresentar o tema e problema de pesquisa, anuncio-me como sujeita, sou sujeita-pesquisadora. Na introdução, anunciei o uso da autoetnografia. Um método que pode ser usado na investigação e na escrita, que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (ELLIS, 2004).

Ao olhar-me, encontrei as âncoras de minha base teórica no Feminismo Negro, minha avó Francisca Gomes Pereira, dona Chica, e minha mãe Angélica Pereira da Silva foram as primeiras feministas que conheci, embora elas mesmas não se denominem assim. Na infância experencio as dores causadas pelo racismo e ao mesmo tempo sou forjada militante, ativista, feminista. Lições ensinadas pelo exemplo de dona Chica e Angélica. Assegurando a ética ao investigar a autoetnografia permitiu pensar reflexivamente o tema e os sujeitos/as da pesquisa, além de afirmar que os discursos são políticos uma vez que as histórias de mulheres negras não são experiências individualizadas e apesar da subjetividade, revelam situações e subordinação e de resistência constituídas em processos históricos.

Às interlocutoras que aparecem no decorrer dos capítulos vão mostrar que esses processos de resistência não são lineares e nem ocorrem do mesmo modo para cada mulher negra. Por exemplo, o cabelo crespo, se mantém pelos relatos como uma marca de rejeição da negritude, causando traumas que não são facilmente superados. Anikka associa esse choque à solidão da mulher negra. Outro fato que aparece na voz das interlocutoras e na constituição da população negra é o sentimento culpa pelas situações de racismo vividos que determina a oferta do afeto e que em muitas situações a mulher negra não é objeto dele. Porém o fato de que elas tratam o racismo recreativo como bullying merece atenção, especialmente, à SME e os processos formativos que têm desenvolvido. É fundamental diferenciar os fenômenos bullying e racismo, pois impactam as práticas pedagógicas de modos distintos. O sistema capitalista racial tentou desumanizar as pessoas negras, mas assim como minha mãe e minha avó fortaleceram minhas potencialidades, mirando na educação como possibilidade de

transformação social. Assim também fizeram os familiares de Anika e Estrelícia. Elas destacaram a presença do pai nesse processo familiar de ensino e aprendizagem.

No primeiro capítulo, apresento o Feminismo Negro como fundamentação teórica e explícito o uso da autoetnografia demonstrando a cientificidade do método. Ao analisar minha própria existência e a experiência de minha ancestralidade apresento o ciclo: resistência, insurgência e emancipação como fórmula que as mulheres que me antecederam utilizaram para enfrentar a opressão de gênero, classe e raça. Em meu conceber inicia-se com um incômodo, um desconforto ao qual a resistência é a única possibilidade. Quanto mais exponencial é a resistência, nas estratégias insurgentes cria-se a habilidade de resolver o incômodo/desconforto. Quanto mais estratégias se acumulam, mais emancipada se torna a pessoa. No decorrer deste capítulo, cito momentos da vida de Chica e Angélica em que elas fazem uso da tríade resistência, insurgência e emancipação. A vida de Domingos Francisco da Silva, meu avô, que conheço pelas histórias que ouvi sobre ele, reforçam a elaboração da tríade. Em 2020, a sociedade como um todo foi posta à prova, por meio da COVID-19, o que demonstra que a fórmula continua sendo estratégia de sobrevivência. Pessoas negras, do cotidiano, com pouca escolaridade, podem ser intelectuais a partir do momento que trazem respostas para seus desafios diários. Neste capítulo, Angélica mobiliza em mim, sua filha, outras possibilidades de existência, com as palavras “estude, para não precisar limpar banheiro alheio”.

No segundo capítulo, estabeleço um diálogo com as produções teóricas sobre professoras negras e com minhas memórias de me tornar uma professora antirracista, o que quero reafirmar como primeiro ato de insurgência, romper com um destino imposto quase profético: é uma menina? Dará uma boa empregada doméstica!

Para a revisão bibliográfica utilizei os descritores “professoras negras”, “práticas pedagógicas” e “educação das relações étnico-raciais”. No primeiro momento localizo 29 trabalhos, todos de relevância para a denúncia da prática racista presente em escolas que atinge pessoas negras independentemente do papel social ocupado. Entretanto, faço uma aproximação com cinco pesquisas: duas por território, sendo uma referente ao estado do Paraná e a outra da cidade de Pinhais. Uma por território e público realizada em Santa Maria- Rio Grande do Sul e duas pesquisas têm em comum a temática práticas pedagógicas.

Considero a originalidade da temática ora apresentada e as contribuições para a sociedade entre outras, desmistificar o discurso ouvido comumente de que famílias de pretos/as e pobres não gostam de estudar e que essas famílias não apoiam a escola. Outro aspecto original

é o fato de que a pesquisa é realizada na capital do Paraná, Curitiba. A chamada metrópole europeia é a capital do sul do país mais negra e é nessas contradições que se realiza a educação das relações étnico- raciais. Nesse capítulo, me amparei na história da educação no Brasil para subsidiar o desejo da população negra pelo acesso à educação.

Para a mulher negra alcançar a docência, o caminho foi cheio de percalços, pois eram criadas leis que dificultam seu acesso ao magistério, iniciado pelo discurso de boa aparência que posicionavam corpos negros como inferiores, sujos, feios e como seres sem capacidade intelectual, ideologias que até hoje compõem o imaginário da população brasileira. A conquista do magistério para mulheres negras apresenta o aspecto de mobilidade social e muito mais uma conquista de valor simbólico ao incidir sobre representações sociais negativa sobre negros e negras. Apesar de toda a luta, o simbolismo e a relevância social, existe dificuldade para nos declararmos como intelectuais negras. Ainda no capítulo dois, exponho seis experiências pedagógicas, as que julguei mais relevante para retratar o cenário em que trilhando o caminho da docência, por vezes ultrapassando as fronteiras de classe e raça, por vezes, dando um passo atrás o que mesmo sim, é movimento, é estratégia.

É no terceiro capítulo que discorro sobre o Correio Nagô, técnica criada pelo grupo de estudo e pesquisa ErêYá, inspirado em culturas de tradições africanas que usam os sons de tambores como meio de comunicação. Esse recurso imaterial me conduz ao encontro de noventa e seis pessoas, número significativo, que representa a necessidade de falar sobre relações étnico- raciais e, principalmente, a necessidade de ser ouvido/a despertando a atenção de públicos diversos uma vez que 22,9% não atendia ao critério de trabalhar na rede municipal de ensino de Curitiba. Faço uso da Análise Crítica de Narrativas e Atribuições de Sentido, metodologia desenvolvida pelo grupo ErêYá, composta por 3 fases: Tatear, Marcar, Transmudar. Uma metodologia desenvolvida em sua maioria por mulheres negras que permite repetir processos, acontecendo de forma espiral, assim como os ciclos da vida, pois em sua formatação é possível a qualquer momento retomar a fase anterior.

Para o uso da ACNAS, apresento contribuições epistemológicas, amplio o Tatear incluindo às provocações, no sentido de compreender quais são as provocações à reflexão, à ação. E, na fase Marcar, proponho trago a ideia de impressões, dando continuidade a provocações pois se me provocou, me intrigou, fui afetada, imprimiu algo em mim, o que? Qual sentimento? Busquei capturar, nomear essas impressões em uma palavra. Assim, obtive as pré- categorias. Na fase Transmudar ainda estava em busca de significados e sentidos, o que me levou à elaboração de duas categorias: Coisas da Cabeça e do Coração e Afrosororidade e

Práticas Pedagógicas. Coisas da Cabeça e do Coração é uma categoria corpórea, em que as subjetividades de mulheres negras são associadas à cabeça e ao coração. Trazendo à tona o quanto somos marcadas pelo racismo cotidiano. As discriminações acontecem pelo que é visível a percepção do outro.

Essas experiências de racismo são tão terríveis que causam feridas internas, o que associa ao coração. Ainda assim, as interlocutoras resistem e escrevem outras histórias. Vale ressaltar que são sempre histórias coletivas. As trajetórias de Anikka e Estrelícia, revelam que elas são mulheres de origem empobrecida, com familiares com pouca escolarização e essas tinham determinação para que elas tivessem condições de transformar a situação. São mulheres que enfrentaram o racismo na infância e ainda trazem essas marcas e continuaram a enfrentá-lo quando adultas e por estarem no exercício da docência rompendo com o estereótipo da mulher negra exercendo trabalho não intelectual. Segundo elas essas experiências influenciaram diretamente em suas práticas pedagógicas, pois relatam que no exercício da profissão docente fazem questão de ser referência para as crianças e tratá-las com carinho e valorização, especialmente às crianças negras.

As interlocutoras relataram que não passam por situações discriminatórias com as colegas de trabalho, entretanto, ao denunciarem o racismo vindo da comunidade disseram que a gestão tenta deslegitimar a ocorrência negando-a. Essa atitude é muito comum na sociedade brasileira que embora com mudanças ainda se orienta pela ideia de Democracia Racial, ou seja, admite os preconceitos de classe, mas não os de origem racial. Ao negar a prática de racismo muitas vezes gera-se dúvidas no coletivo quanto à saúde mental de negras/os. Anikka e Estrelícia enfrentam o racismo com táticas, ora fazem de conta que não é com elas e saem de cena, ora partem para o combate, se impondo ou ensinam termos adequados.

Eu faço uso, no dia a dia, das mesmas estratégias que Anikka e Estrelícia, penso que é um ensinamento ancestral, porque às condições precárias e de ausência de proteção do Estado brasileiro não nos permitia enfrentar o racismo de forma mais contundente. A conquista da criminalização da injúria racial e do racismo são resultantes de muitos anos de luta. Por muito tempo, as pessoas negras eram hostilizadas quando denunciavam o racismo e não tinham instrumentos legais que pudessem alçar. Contemporaneamente o racismo permanece sempre ativo, no entanto, já se conta com mais recursos e com mais pessoas capazes de reconhecer as diversas manifestações de racismo e nomeá-las como tal.

Anikka, por exemplo, relatou que outras professoras lhe diziam que era racismo o que ela estava vivenciando na escola. Mulheres não negras em defesa de uma mulher negra, na luta antirracista. Esse é um comportamento que demonstra a compreensão que o racismo é um problema social. Ainda que o racismo se manifeste de diferentes formas, por exemplo, a “necessidade” de um/a branco/a reafirmar, validar o que um/a negro/a diz. Ainda assim vermos não negros/as imbuídos nessa luta é um avanço.

Quanto às práticas pedagógicas das professoras negras, em EREER, o que foi possível apreender é que estão mais presentes na dinâmica de uma delas do que na outra, embora ambas reconheçam o racismo que sofrem e que às crianças negras estão expostas elas não têm um trabalho sistemático e que alcançam todo o currículo. Ora se dá por iniciativa individual da regente ou pela dupla regente e regente de áreas específicas, em determinada turma, ora por organização de projetos da própria instituição envolvendo um maior número de profissionais ou a escola como um todo. A minha percepção se confirmou às práticas pedagógicas em EREER, em sua maioria, são realizadas por professoras regentes de área específica (Ensino Religioso, Arte, Educação Física). A pesquisa demonstra que a educação das relações raciais, não acontece de forma sistemática e planejada na maioria das vezes ocorre como oportunidades encontradas pelas professoras para abordar a temática.

Essa informalidade ou baixa sistematização nas práticas pedagógicas talvez seja decorrente ainda de uma não exigência do Sistema de educação de Curitiba que se revelaria na proposta pedagógica do Ensino Fundamental, tendo de forma explícita em todos componentes curriculares conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira, explicitamente como obrigatórios, isso leva professoras bem intencionadas a incluírem, mas não requer delas preparo, planejamento e organização para desenvolvê-los e acaba ficando também a mercê do compromisso e da vontade de algumas e não uma ação da escola.

As professoras negras demonstram estratégias de resistência para afetar especialmente a vida das crianças negras, não as deixando de lado. Nesse sentido, a segunda categoria surgiu da análise: a Afrosororidade diz respeito a outra história. Ela explica a reunião, o encontro de mulheres negras não somente movidas pela experiência: de dor, mas sobretudo de solidariedade, da alegria de compartilhar os cuidados, as histórias de vida e os conhecimentos ancestrais do prazer de estar e lutar juntas entre às professoras negras e possibilitam produzir Práticas Pedagógicas de Afrosororidade o que contempla o afeto, que se manifesta na escuta ativa, nas ações de acolhimento, no fortalecimento da estima que elas denominaram de empoderamento, no apoio e na valorização entre pessoas negras em todos os espaços da escola.

Afrosororidade é um ato político, com objetivo de transformar as relações escolares, podendo ser aplicado em outros espaços. Nesse entendimento Afrosororidade é um conceito que nasce da experiência de ser negro/as. São dados importantes que foram capturados a partir das narrativas das duas professoras que nos provocam a compreender como em que quais condições um sistema de educação pode avançar para que todas às crianças do Ensino Fundamental possam acessar a História e Cultura afro-brasileira independente da origem étnico-racial de suas professoras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. M. **PROCESSOS DE BRANQUITUDE NA CRECHE: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, Pr.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2021.
- ANDRADE, A. M. **Professoras negras cotistas no município de Colombo-PR: narrativas, memórias e trajetórias de vida.** 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2021.
- BASTOS, M. H. C. **A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX).** Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 743–768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- BARREIRO, IMF. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- BOTÍA, A. B.; SEGOVIA, J. D. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madrid: Arco Libros - La Muralla, S.L., 2001.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.
- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **PESQUISA NARRATIVA: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: Edufu, 2016.
- COLLINS, P. H. **Pensamento Feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução: Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019. Título original: Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment.
- CUNHA, L. A. DA; ASSUNÇÃO, L. C. **Abençoada cura: poéticas da voz e saberes de benzedeiros.** Revista Brasileira de História das Religiões, v. 9, n. 27, p. 189-227, 28 dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/31436>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DAVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.**

Tradução de: Claudia Sant'Ana Martins. Unesp: São Paulo, 2006. Título original: Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil – 1917-1945.

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

DAVIS, A. **Uma autobiografia.** Tradução: Helci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016. Título original: An autobiography.

DE SOUZA, E. **As escrevivências de Conceição Evaristo como escrita de nós: saberes que atravessam práticas pessoais e pedagógicas.** Revista Em Favor de Igualdade Racial, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 41–51, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/5018>. Acesso em: 19 ago. 2022.

DIAS, L. R.; BATISTA, C. M. S. (org.). **Reflexões e experiências na construção de uma educação antirracista no contexto do grupo de estudos e pesquisa ErêYá.** Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Acesso em: 25 jan. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Mojú- Mo - Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos: uma metodologia para análise de conteúdos em construção no grupo ErêYá** Texto não publicado, novembro de 2020.

DIEESE. Observatório do trabalho de Curitiba estudo temático 2 - Perfil demográfico e socioeconômico dos bairros agregados de Curitiba. 2016.

DO ROSÁRIO CORRÊA, A. M.; AMORIM DOS SANTOS, R. **As representações sociais de crianças negras sobre a cor em contexto escolar.** Linhas Críticas, [S. l.], v. 26, p. e33513, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.33513. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33513>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ECCO, I.; NOGARO, A. **PAULO FREIRE: DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DAS VIRTUDES DO EDUCADOR PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.** In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, 11332-11345.

EVARISTO, C. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FRENETTE, M. **A cor da infância: A influência branca na formação da autoimagem da criança negra**. In. Caros Amigos, Ano 3, nº 26, 1999. São Paulo: Casa Amarela, 1999. p. 29-30.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga**. Revista Brasileira de Ciências Sociais [online]. 1999, v. 14, n. 41, pp. 169-171. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000300011>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOMES DE OLIVEIRA, M. R. **O Diabo em forma de gente: [r]existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 1ª ed. Salvador - BA: Editora Devires, 2020.

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu, [S. l.], n. 6/7, p. 67-82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GOMES, N. L. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?**. Revista Brasileira de Educação [online], n. 21, pp. 40-51, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série). 1985. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9R6PKM> Acesso em: agosto 2021

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLLANDA, H. B. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Título original: Teaching to transgress.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática**. Tradução: Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020. Título original: Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom.

hooks, b. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução: Cática Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. Título original: Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black.

JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

KABENGELE, M. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. Global: São Paulo, 2004.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Título original: Plantation memories.

KOMINEK, A. M. V.; VANALI, A. C.; OLIVEIRA, C. F. C. (Org.). **Para além da placa: outras histórias da negritude em Curitiba**. Curitiba: Editora Fi, 2020.

LAZZARIN, L. F. **Pesquisa em educação [recurso eletrônico]**. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB, 2017. *Ebook*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15782>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997

MACHADO, A. F. **Filosofia Africana desde os Saberes Ancestrais Femininos: bordando perspectivas de descolonização**. 2020. Disponível em: <https://www.filosofas.org/post/filosofia-africana-desde-os-saberes-ancestrais-femininos-bordando-perspectivas-de-descoloniza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 ago. 2022.

MACHADO, A. F. **Resumo da Apresentação**. *Problemata, Revista Internacional de Filosofia*, v.10, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49171>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDES, D. S.; CAVAS, C. S. T. **Benedeiras e benedeiros quilombolas – construindo identidades culturais**. *Interações (Campo Grande)*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 3–14, 2018. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/1568>. Acesso em: 19 ago. 2022.

NARRATIVAS AFRO-CURITIBANAS. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 25 maio 2021. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00315414.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaira, 2019.

RODA VIVA. **Roda Viva | Chimamanda Ngozi Adichie | 14/06/2021**, 2021. 1 vídeo (94 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pxe92zWOotE>. Acesso em: 20 de ago. 2021.

SANTANA, P. **Professores negros: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

SANTANA, B. **Quando me Descobri Negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTOS, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, J. **O pensamento de/por mulheres negras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

SILVA, P. V. B. S.; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

SILVA, C. M. da; DIAS, L. R.; VALENTIM, S. S. **A Pensadora Negra em Educação Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva: memórias e reflexões**. Interterritórios, [S.L.], v. 6, n. 12, p. 299-309, 7 dez. 2020. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em > <http://dx.doi.org/10.33052/inter.v6i12.249002>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SILVA, C. L.; PIRES, T. R. O. **Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil**. In: Paper apresentado no XXIV Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI. Mesa Direito dos Conhecimentos. Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, A. I. (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, E. F. **Leituras (im) possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa**. Belo Horizonte: mimeografado, 2004.

PIEDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PORTES, A.; SANTOS, A. X. M. dos. **ASPECTOS DA EDUCAÇÃO E DO ÊXODO RURAL EM MINAS GERAIS (1950-1970)**. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 11, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21704>. Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, W. T. F. de. **Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho**. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10491>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-12052017-153239. Acesso em: 2022-08-29.

OYĚWÙMÍ, O. **A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero** Tradução: Wanderson flor do Nascimento. 1ª ed., Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. Conceptualizing Gender: The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender.

OYĚWÙMÍ, O. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** Tradução: Juliana Araújo Lopes. Volume 1, Dakar, CODESRIA: 2004. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies.

TIBURI, M. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRINDADE, A.L. Valores Civilizatório e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

V Congresso Nacional de Educação — V CONEDU. Recife, 2018. Disponível em: <https://plataforma9.com/congressos/v-congresso-nacional-de-educacao-v-conedu.htm>. Acesso em: 18 fev. 2023.

VANALI, A. C.; KOMINEK, A. M. V.; OLIVEIRA, C. F. C. **Para Além da placa: outras histórias de negritude em Curitiba.** Porto Alegre: FJ, 2020.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual.** Letras de Hoje, v. 37, n. 4, 1 jul. 2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em: 19 ago. 2022.

XAVIER, L. H. **"Mão da limpeza": identidade e saberes de trabalhadoras negras de unidades educacionais municipais de Curitiba-PR.** 2021. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2021.

XI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – XI COPENE. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://www.copene2020.abpn.org.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Bloco 1

Quem é você? – Objetivo: Identificar as interlocutoras

1- Nome:

2- Idade

3- Qual sua identidade de gênero? Mulher: cis, trans, casada tem filhos?

4- Como você se declara quanto a cor ou raça? Branco, preto, amarelo, pardo, indígena?

5- Atuação profissional no momento? Em qual escola?

6- Qual sua formação? Onde se formou, em que época, qual o motivo dessa escolha? Houve desafios, havia colegas negras em sua turma?

Bloco 2

Relações sociais – Objetivo: Identificar os significados da negritude das interlocutoras

7- Em que cidade /estado nasceu? Origens familiares, qual a relação da família com a escola?

8- O racismo impactou sua infância? De que maneira? Justifique/explique

9- Uma memória que gostaria de compartilhar sobre a infância, adolescência e ou escola

10- O processo de construção de sua identidade negra foi tranquilo ou houve tensão? O que significa ser uma mulher negra?

11- Atualmente como percebe o racismo em suas relações pessoais e profissionais?

12- Você participa ou participou do Movimento Negro ou qualquer outro grupo de ativistas? Como essa experiência influencia sua vida?

13- Se você pudesse mudar o mundo? O que mudaria? Qual seu desejo para a sociedade?

Bloco 3

Profissão Docência: Identificar as práticas pedagógicas das interlocutoras

14- Conte-me sobre sua vida profissional, tempo de docência como tornou-se professora?

Qual o motivo dessa escolha? Houve dificuldades, como as enfrentou?

- 15- O que é ser uma professora negra em um universo majoritariamente branco? Já foi vítima de racismo no ambiente de trabalho?
- 16- O que é prática pedagógica? Quais são os pressupostos teóricos de sua prática pedagógica?
- 17- Nós professoras, estamos em constante aprendizagem, você concorda com essa afirmação? Você participa de formação continuada a respeito da lei 10639/03? A formação em serviço colabora / transforma sua prática pedagógica? Você seleciona autores e autoras negros/as, para sua leitura pessoal? Quais autores/as já leu?
- 18- Desde quando e porque desenvolve práticas pedagógicas para educação das Relações Étnico- raciais? Qual seu compromisso com a educação antirracista?
- 19- Qual a importância da lei 10639/03? Tendo como base a legislação relate uma prática pedagógica da qual sente -se orgulhosa:
- 20- Você tem facilidade ou dificuldade para encontrar parceria no desenvolvimento de projetos, aulas, sequências didáticas, ações etc., ao escolher como tema Educação das relações étnico- raciais?
- 21- Você tem acesso a livros de autores negros/as ou com personagens negros/as? Na escola em que você trabalha tem bonecas/os negros/os, tecidos ou outros artefatos que remetem à cultura africana e afro-brasileira? Com que frequência esse material chega a seus estudantes? (semanal, mensal, bimestral trimestral ou anualmente)
- 22- Como a pandemia impactou sua prática pedagógica?
- 23- Você se considera uma intelectual negra? Justifique:

