

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALINE DI GIUSEPPE

A CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO
COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA

CURITIBA

2025

ALINE DI GIUSEPPE

A CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO
COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Claudia Madruga Cunha.

CURITIBA

2025

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

Di Giuseppe, Aline.

A construção do fazer pedagógico amefricano como prática antirracista /
Aline Di Giuseppe – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Claudia Madruga Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Antirracismo. 3. Racismo na educação.
4. Práticas pedagógicas. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE 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 tese de Doutorado de **ALINE DI GIUSEPPE**, intitulada: **A CONSTRUÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO COMO PRÁTICA ANTIRACISTA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, 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 doutora 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, 25 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 15:23:53.0

CLAUDIA MADRUGA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 15:03:56.0

LUCIMAR ROSA DIAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 13:09:28.0

DEBORA CRISTINA DE ARAUJO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

Assinatura Eletrônica

31/05/2025 01:23:00.0

ADILBÊNIA FREIRE MACHADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 13:43:44.0

PEDRO AUGUSTO PEREIRA GONÇALVES

Avaliador Externo (FEDERACAO DAS INDUSTRIAS DO ESTADO DO PARANA)

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: 456062

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 456062

Dedico esta tese às mulheres negras que abriram caminhos para que hoje eu pudesse ocupar o lugar de docente, pesquisadora e formadora.

AGRADECIMENTOS

Laroyê!

Concluir um doutoramento em nosso país é um privilégio, ainda mais para uma mulher negra. Por isso, comemoro esse momento agradecendo as diversas mãos e mentes que perpassam, direta e indiretamente, essa pesquisa. A minha força se dá no coletivo. Passo aos agradecimentos específicos e entendo que a rede de encontros está viva e em movimento.

Aos orixás e encantados que me permitiram chegar até aqui, Ogum abriu meus caminhos muito antes do meu nascimento. Ogunhê!

Às mulheres negras que vieram antes de mim e, também, abriram os caminhos.

À minha mãe, Arlete, dona de um amor incondicional e de uma vontade genuína de me ver bem e feliz. Nunca vou conseguir retribuir o tanto que você fez por mim, te amo!

Ao meu pai, Antonio, pelo apoio e amor, também incondicional. Não consigo nem imaginar como seria a minha vida sem vocês. Vocês dois são a maior sorte que eu pude ter na vida.

À minha companheira de luta e vida, Mariana, pela paciência, amor e apoio. Por sempre acreditar em mim, em nós. Eu jamais finalizaria essa etapa se não fosse por você. Obrigada por ficar e não abandonar, mesmo quando a gira girou. O nosso encontro é sagrado e encantado. Te amo.

Às minhas famílias, Giuseppe, Kienteka e, agora, Vargas.

Aos meus amigos Pedro, Rhaul, Marina, Buba, Izis, Flaviana, Thiago, Habibe e Maria Fernanda.

Aos meus alunos e alunas, vocês me desterritorializam e reterritorializam todos os dias, se venho melhorando e evoluindo como docente, é por vocês!

Às escolas que passei, cada uma, do seu jeito, contribuiu e apoiou minha trajetória acadêmica.

À UFPR, por ser essa instituição tão importante para a minha vida, desde 2009. Ao PPGE, pelos sete anos de parceria entre mestrado e doutorado.

Ao grupo Rizoma, lugar de afeto, onde nossas pesquisas são acolhidas.

À banca, pelo olhar atento e contribuições no texto de qualificação e neste da tese.

À Prof.^a Dra. Lucimar Rosa Dias, pelas aulas, pela sua presença na universidade (única professora negra que tive na UFPR) e por ser exemplo de comprometimento acadêmico.

À Prof.^a Dra. Adilbênia Machado, pelos comentários cirúrgicos feitos à minha apresentação no COPENE de 2020, que resultou nessa pesquisa.

À Prof.^a Dra. Débora Araújo, pelo vídeo que se fez como presença e pelos comentários que tanto contribuíram com essa escrita.

Ao Prof. Dr. Pedro Augusto Pereira Gonçalves, por ser amigo que aceita tudo, uma viagem para a Índia, uma empresa e uma participação na banca. Como diria Wilson das Neves (que vimos ao vivo juntos), ô sorte!

Ao professor Dr. Paulo Vinícius, que nos deixou tão cedo e sempre foi inspiração de pesquisa e prática antirracista.

Às três mulheres negras que aceitaram participar dessa pesquisa, Sara, Lucilene e Suzi.

À Prof.^a Dra. Megg Rayara, por quebrar algumas estruturas com o seu salto.

À Prof.^a Dra. Claudia Madruga Cunha, que está muito além de ser somente orientadora, é uma amiga. Obrigada pela confiança, pelos puxões de orelha, pelos cafés, por entender os afastamentos, pelas palavras de carinho e por me deixar ser sua orientanda.

Ao povo brasileiro que, através de seus impostos, sustenta a universidade pública, mesmo que muitos não passem por ela.

Às pessoas que virão.

Força para nós!



Bandeira criada pela artista Rosana Paulino para o Museu de Arte do Rio (MAR), inspirada pelo conceito de “Pretuguês” da filósofa Lélia Gonzalez. O hasteamento da bandeira aconteceu no 27 de outubro de 2022, antes de uma conversa entre a artista e a escritora Ana Maria Gonçalves, autora do romance *Um Defeito de Cor*.

"[...] mas reconhecer que as mulheres negras são intelectuais em vários campos do pensamento, produzem artes em várias modalidades, o imaginário brasileiro pelo racismo não concebe. Para uma mulher negra ser escritora, é preciso fazer muito carnaval primeiro."

(Conceição Evaristo em entrevista para Carta Capital)

"Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. Penso nos feminismos negros como sendo esse estilhaçar, romper, desestabilizar, falar pelos orifícios da máscara."

(Conceição Evaristo em entrevista para Carta Capital)

"A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos."

(Conceição Evaristo, Becos da Memória)

RESUMO

Nesta tese, proponho e desenvolvo o conceito de Fazer Pedagógico Amefricano como uma prática educativa antirracista, utilizando a cartografia (Deleuze & Guattari, 1995) como metodologia para articular minhas experiências pessoais, trajetória docente e os referenciais da intelectualidade negra. O estudo está organizado em três linhas principais que se complementam. Na primeira linha, realizo uma escrita autocartográfica para compreender e expressar minha trajetória enquanto mulher negra e educadora, atravessada por marcadores identitários e sociais desde a infância até a atuação docente. Essa narrativa evidencia a construção de uma didática pautada na intelectualidade amefricana e em práticas antirracistas, ressaltando o lugar da experiência vivida como fundamento para minha ação pedagógica. Na segunda linha, desenvolvo e fundamento o conceito de Fazer Pedagógico Amefricano, articulando a criação de conceitos de Deleuze e Guattari com a noção de Amefricanidade de Lélia Gonzalez (1988). Essa articulação visa propor uma prática educativa situada, ética e comprometida com a transformação social, oferecendo um referencial teórico inovador para a educação antirracista. Na terceira linha, investigo as possibilidades e desafios da implementação da educação antirracista na educação básica, por meio da análise das legislações vigentes, das contribuições de intelectuais negras e das práticas pedagógicas concretas. Apresento exemplos de escolas e educadoras que incorporam o Fazer Pedagógico Amefricano em suas ações, ressaltando a importância da formação docente comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade. Ao longo do texto, destaco a multiplicidade das minhas vivências enquanto mulher, negra, docente, formadora e pesquisadora, produzindo uma cartografia que se apresenta como uma abertura para novas proposições e práticas coletivas. Este estudo visa evidenciar a relevância de práticas pedagógicas que acolhem as especificidades de estudantes de contextos periféricos e que contribuem para a formação de educadores comprometidos com a luta antirracista.

Palavras-chave: educação antirracista; fazer pedagógico amefricano; amefricanidade; práticas educativas; cartografia.

ABSTRACT

This thesis proposes and develops the concept of Amefrican Pedagogical Practice as an antiracist educational approach, using cartography (Deleuze & Guattari, 1995) as a methodology to articulate my personal experiences, teaching trajectory, and the references of Black intellectuality. The study is organized around three complementary lines. In the first line, I undertake an autocartographic writing to understand and express my trajectory as a Black woman and educator, shaped by identity and social markers from childhood through my teaching career. This narrative highlights the construction of a pedagogy grounded in Amefrican intellectuality and antiracist practices, emphasizing lived experience as the foundation for my pedagogical action. In the second line, I develop and substantiate the concept of Amefrican Pedagogical Practice, articulating Deleuze and Guattari's concept-creation with Lélia Gonzalez's notion of Amefricanity (1988). This articulation aims to propose a situated, ethical educational practice committed to social transformation, offering an innovative theoretical framework for antiracist education. In the third line, I investigate the possibilities and challenges of implementing antiracist education in basic education through an analysis of current legislation, contributions from Black intellectuals, and concrete pedagogical practices. I present examples of schools and educators who incorporate Amefrican Pedagogical Practice in their actions, highlighting the importance of teacher training committed to racial equity and diversity appreciation. Throughout the text, I emphasize the multiplicity of my experiences as a Black woman, educator, trainer, and researcher, producing a cartography that opens paths for new propositions and collective practices. This study aims to highlight the relevance of pedagogical practices that embrace the specificities of students from peripheral contexts and contribute to the formation of educators committed to the antiracist struggle.

Keywords: antiracist education; Amefrican pedagogical practice; Amefricanity; educational practices; cartography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - INFÂNCIA.....	27
Figura 2 – FORMAÇÃO.....	38
Figura 3 - EVENTO DESPERTAR.....	40
Figura 4 - FORMAÇÃO ANTIRRACISTA.....	42
Figura 4 - FORMAÇÃO ANTIRRACISTA.....	42
Figura 5 - EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E COMISSÕES DE DIVERSIDADE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	87
Figura 5 - EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E COMISSÕES DE DIVERSIDADE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	87
Figura 6 - INSERÇÃO DA ERER E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA, AFRICANA NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS	87
Figura 6 - INSERÇÃO DA ERER E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA, AFRICANA NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS	87
Figura 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA (FC) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR.....	89
Figura 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA (FC) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR.....	89
Figura 8 - REALIZAÇÃO DE EVENTOS RELATIVOS À ERER E AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	90
Figura 8 - REALIZAÇÃO DE EVENTOS RELATIVOS À ERER E AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	90
Figura 9 - DISPONIBILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO (MD) PEDAGÓGICO PARA IMPLEMENTAR A ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA	91
Figura 9 - DISPONIBILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO (MD) PEDAGÓGICO PARA IMPLEMENTAR A ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - PERFIL DAS SECRETARIAS, GESTORAS E GESTORES	78
Gráfico 2 - PRINCIPAIS ACHADOS	78
Gráfico 3 - REFERENCIAL CURRICULAR.....	79
Gráfico 4 - ADAPTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR	79
Gráfico 5 - SECRETARIAS COM ÁREA OU PROFISSIONAL ESPECÍFICO.....	79
Gráfico 6 - INVESTIMENTO	81
Gráfico 7 - DISPONIBILIZAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS	81
Gráfico 8 - SEGMENTAÇÃO	82

Tabela 1 - ESCOLAS ATIVAS NO PARANÁ EM 2015 POR DEPENDÊNCIA.....	85
Tabela 2 - ESCOLAS PARTICIPANTES NO LEVANTAMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	85

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

MNU – Movimento Negro Unificado

MPPR – Ministério Público do Paraná

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PPP – Planejamento Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIPAD – Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

MAPA PRÉVIO OU HORIZONTE DA PESQUISA	14
LINHA 1: AUTOCARTOGRAFIA DE UMA INTELLECTUAL AMEFRICANA EM CONSTRUÇÃO	25
1.1 UM BEBÊ NEGRO EM UMA FAMÍLIA ITALIANA	26
1.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA	34
LINHA 2: PRODUÇÃO CONCEITUAL COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA.....	44
2.1. A CRIAÇÃO DO CONCEITO COMO INTERVENÇÃO NO MUNDO.....	46
2.2 LÉLIA GONZALÉZ: UMA INTELLECTUAL AMEFRICANA	52
LINHA 3 – PROCESSOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	61
3.1 A RELAÇÃO DO/A NEGRO/A COM A EDUCAÇÃO FORMAL	62
3.2 “PRECISA DEIXAR A MILITÂNCIA DE LADO E ESTUDAR”: MOVIMENTO NEGRO, AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DAS LEIS 10.639 E 11.645	68
3.3 AVANÇOS E LACUNAS PÓS LEI 10.639/03	76
3.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSÍVEIS DEFINIÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR.....	94
3.5 O MOVIMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO	101
EPÍLOGO	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A: CONVITE ENVIADO PARA AS ENTREVISTADAS	113
APÊNDICE B: PERGUNTAS/PROVOCAÇÕES ENVIADAS PARA AS ENTREVISTADAS	114
APÊNDICE C: RELATOS DE EXPERIÊNCIA	115

MAPA PRÉVIO OU HORIZONTE DA PESQUISA

O que é e para que serve uma tese? ou O que pode uma tese escrita por uma professora intelectual negra? ou O que pode uma tese negra?

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo

Caetano Veloso, 1979, Oração ao Tempo

Uma escrita que corre contra o tempo, como dizem os versos de Caetano na sua Oração ao Tempo; submetemo-nos ao tempo para tentar dar conta de todos os prazos estipulados, mesmo aqueles que não levam em consideração o tempo da escrita. Uma mulher, professora e intelectual negra que tenta buscar o prazer acadêmico, muitas vezes sem sucesso na corrida do tempo, entre preparar aulas, estudar e escrever uma tese. O tempo que dispõe mostra que é necessário um tempo maior, mais largo e demorado. É preciso dar vazão aos movimentos da vida. Escutar o tempo das coisas. Rezar o tempo, bater cabeça para aprender com ele. Pensar o tempo como aliado, mas também como prazo, como meta. Definir o tempo da escrita e dos que esperam por ela. Guardar e multiplicar o tempo, ainda que isso seja praticamente impossível. A escrita é uma espécie de cura, mas a cura leva tempo, é um processo. Trago por aqui o relato de um processo de pesquisa, iniciado em 2017, ainda no mestrado, que teve seus percalços e aprendizados, passou por um tempo pandêmico, diferente, pavoroso, apressado, o tempo da morte!

Este doutorado, que se iniciou em 2020, durante a pandemia, sem interações presenciais com pesquisas outras, com pares, viveu esses silêncios e ausências. No decorrer destes últimos anos, especialmente no pós-covid 2019, percebi-me uma professora doutoranda sofrendo de exaustão (ou *burnout*) durante parte desse período,

no qual experimentei mudança nas relações afetivas, de endereço e de emprego. Mesmo assim, não deixei de me compreender como uma intelectual negra em construção de si, que ora tem certeza de sua condição como intelectual, ora é engolida pelo rodo cotidiano e essa certeza se esvai. Percebo-me como uma educadora que, atualmente na minha escola, oportuniza caminhos que saem pela boca. Os processos vividos por mim no meio acadêmico, e fora dele, reverberam na minha fala e nas minhas atitudes, tal como a bandeira criada pela artista Rosana Paulino, que abre esta tese. As inquietações que me acompanham potencializam as práticas antirracistas, desde dentro da sala de aula onde atuo, porém os efeitos do que proponho no meu discurso têm ultrapassado esse lugar de ensino, envolvendo outros educandos/as ou educadores/as. Sou uma mulher, negra, professora, doutoranda e intelectual que precisou de um tempo nesse percurso acadêmico para cuidar de si e olhar com carinho para essa trajetória e compreender os motivos, que estão para além da razão, que a colocaram no lugar em que ocupa hoje.

Ao dar início à escrita deste texto penso justamente nos desvios naturais das rotas de vida, retomo quando em 2020 a pandemia foi decretada no território brasileiro e as aulas passaram de presenciais para online, tanto as das universidades quanto as das escolas de educação básica. Eu, como docente da educação básica, precisei me ajustar às diversas demandas impostas pelas escolas. Tive que fazer escolhas, mais especificamente me desliguei de uma das escolas particulares nas quais trabalhava e de toda uma maquinação da estrutura de saber e poder que as arranjava: plataformas online de aula, contabilização de atividades, fiscalização das aulas feitas por pais, mães e gestão escolar.

Ao ingressar ao doutorado me percebi envolvida em um longo caminho, que inclui repensar as trajetórias de estudo, de vida, dos valores, e que envolve desistências, mudanças, cansaços e doenças. Para além da pandemia e das aulas e cobranças online, foi preciso lidar com uma doença que teve seu ápice nesse período, o que me exigiu parar ou diminuir o envolvimento no trabalho, e, para poder tratá-la, por um período me concentrei em um tratamento contínuo, terapia, atividade física, uso de medicamentos, alimentação diferenciada, dinheiro e tempo. Digo isso pois são esses os sentimentos que reverberam a escrita e a organização de pensamento desta tese.

A escrita de uma tese não nasce em um dia, ela não acontece simplesmente, pelo menos não esta. Na dissertação do mestrado procurei sempre trazer as questões da intelectualidade negra como se ela não me fosse parte, como se eu não fosse uma intelectual, como se precisasse ler e citar a Lélia González, Nilma Lino Gomes ou Sueli Carneiro, e me parecer com elas, ser como elas. Diante disso travei, algo congelou em minha escrita e nas minhas ideias.

Desde novembro de 2021, fui convidada a assumir 40 horas semanais em sala de aula em uma escola social da Rede Marista, o que se deu em meio a esse processo de doutoramento. Essa experiência profissional com a qual tenho me envolvido desde então se torna o acontecimento que me faz rever o percurso e até mesmo reinaugura minha relação com a pesquisa. Ao ser demandada a preparar e atuar em tantas horas em um trabalho contínuo de sala de aula, alguns projetos meus foram se estilhaçando, acredito que em todos os sentidos. Fiz uma virada na minha vida e, desde então, de segunda à sexta feira acordo às 6 horas da manhã, dirijo-me para escola às 7h e, quando às 17:15, encerro meu trabalho semanal, fico refletindo sobre a vulnerabilidade social e econômica das crianças com as quais atuo, vindas das comunidades presentes no município de Almirante Tamandaré, região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. O público atendido pela escola é formado por crianças e adolescentes, com idade entre 11 e 16 anos, e dar aulas, ensinar conteúdos formais para esses sujeitos singulares, devido às condições sociopolíticas, tem me colocado muitas vezes em situação de exaustão física e mental; sinto falta de ânimo para frequentar até mesmo momentos de lazer.

Nesse ambiente escolar onde encontro sentidos para fazer de meus estudos uma prática, também me deparo cotidianamente com múltiplos problemas, tais como: violência de diversos níveis, distorção idade/série, defasagem educacional, questões psiquiátricas e neurológicas, exclusão social, privação de alimentação e moradia de qualidade básica. Todo dia entro em contato direto com vidas vulneráveis e seus demarcadores sociais e emocionais que, em certos momentos, capturam-me por completo. Entre uma aula e outra me percebo passiva, com minhas energias sendo esgotadas, pois os problemas que se apresentam me causam esgotamento de forças. Tento me manter ativa, com uma postura positiva, modo de atuar que é constantemente

demandado por ali, e, geralmente, chego em casa com um sentimento de culpa por não produzir academicamente. Afinal, como escrever artigos e produzir conhecimento acadêmico com a rotina de professora da educação básica de uma escola da periferia? O que me conduz a perguntar: por que, diante deste esgotamento, não posso considerar que o meu trabalho de pensar as atividades escolares, as que executo semanalmente e através das quais busco acessar e transformar as sensibilidades dos estudantes que passam por mim, já seja em si um trabalho intelectual, uma prática de resistência? Esses questionamentos, feitos por mim e para mim, mas que provavelmente perpassam pesquisas e práticas de diversas outras pesquisadoras negras, trazem-me força para que essas palavras se tornem escritas.

Penso que os lugares que ocupo hoje, a saber, de discente e pesquisadora em um Programa de Pós-graduação na Universidade Federal do Paraná e, concomitantemente, de docente da disciplina de História em uma escola de cunho social, mantida por um grupo educacional católico confessional, que se localiza no município com muitos casos de violência do Estado do Paraná, refletem-se um no outro. Esses lugares, no que tenho compreendido, colocam em diálogo a pesquisa e a prática, favorecem compreender que a escola básica é um espaço institucional privilegiado para refletir, ampliar, acolher experiências e problematizar certos acontecimentos, propondo um agir didaticamente orientado por ações pedagógicas antirracistas. Ao mesmo tempo em que a escola básica é o lugar no qual me coloco a observar a face mais violenta e perversa das desigualdades sociais, a dívida impagável (Silva, 2019) da colonização, a necropolítica (Mbembe, 2011) exacerbada nas trajetórias de educandos/as, como pesquisadora da própria prática e professora, observo, também, possibilidades, ainda que tímidas, ainda que pequenas, mas possibilidades de que através da educação se possa operar uma abertura para diferentes formas de integração e equiparação social.

O trabalho que venho desenvolvendo, no contexto no qual estou inserida, vai muito além de transpassar algum tipo de conhecimento que está programado e organizado nas apostilas, é um trabalho que posso chamar de intuitivo, mas não só, tenho investido tanto na teoria, nas leituras que fiz e faço fora da sala de aula, como na prática em um propósito antirracista, envolvimento que é de âmbito inclusive pessoal.

Superando o cansaço físico e psicológico, o estresse e a exaustão causados pelo contato diário com questões sociopolíticas e psicossociais complexas, tenho realizado um enfrentamento, como pesquisadora e educadora, cotidiano no que refere às temáticas sociais e raciais, sem negligenciar as situações concretas e reais que emergem e são vividas em sala de aula. Estar nesse lugar de educadora, em uma escola ao mesmo tempo particular e periférica, tem me convocado a fazer alguma coisa o tempo todo em relação à mediação de questões de classe, raça, gênero, o que torna exaustiva a prática. Afinal, a situação diária dos estudantes para os quais leciono, acompanhados por vulnerabilidades e conflitos, reverbera no meu bem estar. Mesmo nos momentos em que deixo a sala de aula e sigo para casa, a dor (deles e delas) ainda dói em mim. É bem comum, ouvir de algumas meninas narrativas que descrevem (com muitos detalhes) os diversos abusos que sofrem em casa, a violação de suas condições físicas e psicológicas, entre elas: a falta de comida, as doenças que não são curadas porque não há remédio suficiente no posto de saúde, as condições insalubres de suas residências, móveis mofados, estragados, inexistentes devido aos alagamentos que frequentemente acontecem, por falta de saneamento básico e escoamento de esgoto da rua, é todo um contexto com o qual convivo e não consigo ficar indiferente.

O dia a dia nessa escola tem me mostrado que não é possível viver de modo impassível ao mundo à minha volta. No começo desta experiência me envolvi exclusivamente no trabalho com os/as educandos/as, e pouco a pouco percebi que resignificava minha prática e recorria a alguma teoria, para que fizesse sentido em relação à realidade em que esse grupo está inserido. Cada vez mais meu modo de agir e interagir foi se modificando, capturado por um devir (Deleuze; Guattari, 1980) que habita essa escola. Tem uma forma de existir que se faz em camadas como um rizoma (Deleuze; Guattari, 2011). A geografia dessa escola, o lugar onde ela se localiza e a urbanidade que a rodeia, produz um mapa das relações que nela se estabelecem, mapa cuja superfície está em constante forma de tensão, porém essa tensão ativa em mim modos de subverter e não se sucumbir às situações enfrentadas.

Nessa escola, a que atuo, disfarça-se diariamente um estado de guerra, de beligerância; fui tentando aos poucos desenvolver uma proposta de trabalho com mais profundidade, um modo de colocar em prática o que mais me afetava, despertava maior

interesse; investi em criar um ambiente seguro para atuar na sala de aula, ousou acolher e movimentar opiniões sobre temáticas consideradas polêmicas. Não demorou muito para que assuntos como racismo, desigualdade social e orientação sexual aparecessem em praticamente todas as aulas, principalmente com os oitavos e nonos anos, os mais velhos da escola. Esse modo de conduzir uma aula de história conflui para um experimento que se expande para toda a escola. A partir destas vivências, passo a desenvolver projetos com as temáticas enfrentadas, organizo e planejo práticas que passam a ser avaliadas e validadas pela gestão.

Na medida em que a gestão foi acolhendo minha proposta e me incentivando a partilhá-la, passo a desenvolver um olhar ainda mais gentil sobre as ações que fui construindo a partir do que não pude ignorar em sala de aula. Isso me faz recordar do potente texto proferido por Sojourner Truth, em 1851, nos Estados Unidos da América, *E eu não sou uma mulher?*¹ Desse texto, do questionamento da autora sobre o gênero e raça, o deslocamento e dobro a mim, fazendo uma pequena brincadeira/ginga com o seu título; tenho me questionado: *E eu professora negra em uma escola social, ao construir práticas antirracistas válidas, não faço uso de certa intelectualidade? Não estou potencializando novos e possíveis modos de atuar em sala de aula, que não ignoram, mas acolhem, as vulnerabilidades de sujeitos periféricos?*

As práticas que construo têm por base mulheres negras intelectuais que me perpassam e me constituem. Sendo assim, deixo explicitado que, na escola privada social e periférica onde atuo, tomo com todo respeito a orientação de vozes negras e periféricas que vieram antes de mim e habitam meu pensar e agir. Vozes que acessei por meio de estudos e que interferem nestas práticas de uma educação antirracista; com elas me vejo enfrentando um destino inalterável, vindo da vida da população periférica. Elas são o suporte e a arma de enfrentamento, quando me vem a questão me entrego ou tomo uma atitude? Desse questionamento outros se sobrepuseram: passo a interrogar os modos de preparar aulas, a selecionar leituras e estudos, a refletir sobre a organização de conteúdos, de modo que esse conjunto de ações faça sentido ao público que frequenta

¹ Esse discurso foi proferido como uma intervenção na Women's Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851.

esta escola. Nisso, já não posso considerar minha prática uma forma de enfrentamento ao racismo e a outras formas de exclusão que o atravessam?

Foi principalmente durante o período do Mestrado Profissional na linha de Teoria e Prática de Ensino, realizado entre os anos de 2017 e 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que acessei intelectuais negras brasileiras, pesquisei os conceitos que essas mulheres pesquisadoras cunharam, mais especificamente os conceitos de Amefricanidade (González, 1988) e Epistemicídio (Carneiro, 2005). O contato com esses conceitos e obras foi me conduzindo à produção de um discurso e de prática antirracista, que se tornaram ferramentas para atuar em sala de aula, elementos que seleciono de estudos anteriores e faço uso para expandir certas dinâmicas de resistência às opressões sociopolíticas vividas por uma sociedade que é produto de um processo econômico de colonização (Mbembe, 2018).

O que chamo de práticas didáticas antirracistas, que desenvolvi com o tempo e que fazem sentido com a realidade territorial e escolar da qual faço parte, baseia-se em três pontos principais, são eles: (1) a escuta sensível dos silêncios e tensões presentes nas narrativas dos/as educandos/as sobre a temática; (2) trocas no coletivo sobre as situações vividas; a partir dessas trocas, incentivo a compreensão de que não há um discurso unilateral sobre temas como racismo, vulnerabilidade social, miséria e abuso de gênero. Estes não são vividos de forma individual, mas refletem uma estrutura social que impõe essas condições negativas à vida de determinados grupos; (3) destituo a delimitação rígida do espaço e do tempo, propondo diálogos e escutas sensíveis que podem começar na ponta da mesa da professora durante uma aula, mas que se estendem pelo corredor, pelo pátio da escola e outros espaços. Quando uma aula termina mas o assunto fica no ar, tomo notas, para facilitar voltar ao ponto da discussão, amadurecê-la, para poder voltar a pensar nos seus pontos de tensão e propor, se possível, alguma intervenção de modo responsável e interessado.

Esses três momentos envolvem atividades práticas e ações com as quais busco dar respostas às contingências e emergências de uma escola social, oferecendo alternativas e encaminhamentos para situações conflitantes. Compreendo esses momentos como algo direcionador, não engessado. Não necessariamente vão acontecer nessa ordem. O espaço escolar é vivo e está sempre em movimento, assim devem também estar as práticas que presentes nele estão. Confesso que, ao retomar o processo com o qual

venho atuando na escola social, percebo-,e novamente motivada para seguir a escrita e a dar continuação a este processo de formação continuada ao nível de doutorado.

Posto essa breve contextualização, proponho como metodologia a cartografia (Deleuze; Guattari, 1995) para o desenvolvimento desta tese intitulada: *A Construção do Fazer Pedagógico Amefricano como Prática Antirracista*; entendo que os procedimentos de uma cartografia podem ser úteis para abordar um tema que inclui e expressa a minha própria trajetória pessoal e profissional. Tendo por objetivo tornar visível o como determinadas práticas no interior de uma escola social periférica podem permear um trabalho de resistência, trago parte do que realizo como professora negra de filosofia e história, em uma escola periférica situada em um território vulnerável da região metropolitana da cidade de Curitiba.

Para além do cansaço físico e mental, a educação destes estudantes socialmente frágeis reinventou meus anseios profissionais, trouxe novos sentidos para minha prática docente, novos modos de compreender o papel social de uma educadora negra e, atualmente, formadora de outros docentes. Esses sentidos me incentivam a problematizar e a fazer avançar uma trajetória acadêmica que começa em 2009, ano em que ingresso na filosofia. Busco potencializar a pertença a uma comunidade de pensadores e pensadoras negros e negras, e evidenciar o trabalho didático de educação de outras professoras, que cotidianamente inventam modos de ensinar e de aprender que resistem a ser simples representação, a ser apenas resposta às imposições institucionais.

A ideia deste trabalho é ampliar o olhar sobre esse fazer docente que é criativo, afetivo, e também uma forma de resistir aos extermínios das vidas invisíveis, o que vou chamar durante essa escrita de *Fazer Pedagógico Amefricano*. Espero conseguir elucidar nesta tese alguns aportes fundantes para a prática de uma educação antirracista, prática que associo a uma determinação para novas ações e novos discursos no interior das salas de aulas, pátios, corredores; uma educação antirracista possível na comunidade escolar e no entorno da escola, educação que expanda o antirracismo para outros horizontes. Percebo-me sendo múltipla, mulher, negra, estudante, pesquisadora, professora, militante, pessoa cujos sentidos de ser foram permeados de muitas outras pessoas e me percebo especialmente semeada de valores éticos, estéticos e políticos

vindos de outras pensadoras mulheres, que me fizeram rupturar com os padrões eurocentrados que me formaram academicamente na filosofia.

Tenho sido surpreendida por um crescente, ainda que tardio, movimento de algumas escolas que têm buscado por profissionais que sejam capazes de ofertar palestras, minicursos e outros tipo de formação continuada de professores, no objetivo de ampliar as práticas de uma Educação Antirracista. Para minha surpresa, tenho sido indicada por colegas para desenvolver alguns percursos formativos com educadores e educadoras, o que tento fazer com muita ética e profundidade, sendo parte, inclusive, deste estudo.

Retomando, e atualizando, o problema proposto: Eu, professora negra em uma escola social, ao construir práticas antirracistas e fazer uso de certa intelectualidade negra, não estou potencializando novos e possíveis modos de atuação em sala de aula? Modos esses que não ignoram, mas acolhem as vulnerabilidades de sujeitos periféricos. Modos diretamente relacionados com a ação, o fazer, a prática. Através dos meus instrumentos conceituais, das minhas ferramentas antirracistas e de minhas ações como docente e formadora de docente, desenvolvo, portanto, o que venho a chamar de Fazer Pedagógico Amefricano.

Portanto, para fins de organização do que será escrito nas próximas páginas, esta pesquisa se desdobra em três importantes momentos que tentam trazer e refletir a complexidade da educação antirracista e suas práticas.

Em um primeiro momento, ou linha desta cartografia, realizo um processo de autcartografia, trago a história do como fui tendendo a uma didática que faz uso da intelectualidade amefricana (González, 1988); a proposição das práticas antirracistas colabora para a construção de uma intelectualidade que participa e me autoriza a esta escrita. Ao adotar essa abordagem, busco entender e expressar as complexidades de minha trajetória de vida enquanto pessoa negra e profissional da educação básica, dizer do como os elementos de minha identidade se entrelaçam em minhas vivências experimentadas em diversos contextos. Para tal, elenquei três marcadores que considero fundamentais para refletir sobre a minha relação com a família e com a educação formal, pois são momentos que, de maneira indelével, contribuíram para a formação de quem sou hoje. Esses marcos são: primeiro, a infância, a adolescência, momentos de formação

de minha identidade pessoal e de reconhecimento das influências sociais; segundo, o ingresso na universidade, a formação profissional, a licenciatura em filosofia representou a transição para um novo espaço de conhecimento e reflexão crítica; e, por fim, o terceiro, a experiência e vida profissional como docente, fase em que pude, de maneira mais concreta, pensar e atuar nas questões raciais e desenvolver práticas que considero antirracistas, bem como, experienciar o trabalho de formação de outros docentes.

Em um segundo momento, desenvolvo o debate conceitual propriamente dito. Início com a noção de conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), explorando a ideia da criação de conceitos como forma de intervenção no mundo. A seguir, introduzo a intelectual Lélia Gonzalez e sua noção de Amefricanidade (1988), uma nova categoria analítica que propõe uma reflexão sobre os povos colonizados. A partir dessas referências conceituais, apresento o que venho denominando, e que dá título a este trabalho, de Fazer Pedagógico Amefricano. Esse conceito é fruto das práticas que desenvolvo como docente em uma escola social e como formadora de outros educadores, um conceito e uma ação que me orientam na prática de uma Educação Antirracista.

Em um terceiro e último momento, terceira linha, são explorados os caminhos para uma educação antirracista na educação básica, abordando a relação do sujeito negro com a educação formal e as implicações das leis 10.639/03 e 11.645/08. Este momento destaca não apenas os avanços, mas também as lacunas que ainda persistem, promovendo uma reflexão crítica sobre as metodologias e perspectivas históricas que sustentam essa prática. Para além desses tópicos, abordo também as definições de educação antirracista a partir dos estudos de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e do grupo de estudos e pesquisas ErêYá, da Universidade Federal do Paraná. Nessa terceira linha, agrego alguns estudos que compreendem o antirracismo como um ato que exige uma diversidade de prática e teoria, para fins de combater o racismo, não só nos ambientes formais de educação, mas também para além deles. Nessa seção, também, apresento exemplos práticos de escolas antirracistas de ensino regular da cidade de Salvador na Bahia; a primeira é a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, que opera no mesmo território do terreiro Ilê Axé Opâ Afonjá; a segunda é a Escola Maria Felipa, particular, que traz em seu currículo as práticas antirracistas. Por último, mas não menos importante, faço uma breve análise das entrevistas concedidas por três mulheres negras,

educadoras antirracistas, e aproximo suas práticas do conceito criado no capítulo anterior, Fazer Pedagógico Amefricano, dando movimento, reverberações e atualizações ao termo.

Ao longo dos próximos capítulos, a cartografia aqui adotada servirá como ferramenta para mapear as trajetórias pessoais, as influências teóricas e as práticas cotidianas que moldam minha atuação enquanto professora negra em um contexto escolar social e periférico. A intenção é, além de dar visibilidade a essas práticas, destacar as possibilidades de transformação que surgem quando se inscreve, dentro do espaço escolar, uma abordagem que se distancia dos padrões eurocêtricos e integra as contribuições de uma intelectualidade negra e periférica, o que venho chamar de Fazer Pedagógico Amefricano. A partir dessa cartografia, espero também contribuir para a formação de educadores e educadoras, ampliando o horizonte de uma educação antirracista que não se limita a intervenções pontuais, mas que se estabelece como uma prática contínua de resistência, questionamento e mudança dentro e fora das salas de aula.

LINHA 1: AUTOCARTOGRAFIA DE UMA INTELLECTUAL AMEFRICANA EM CONSTRUÇÃO

Pretendo, nesta linha desta cartografia, dar vazão aos processos que constituíram, e constituem, essa intelectual amefricana (González, 1988) em construção que escreve sobre o que vem experienciando em sua prática. Propor modos de atuar na sala de aula, modos considerados antirracistas, que envolvem processos ramificados, pois são tanto pessoais, como acadêmicos e profissionais, instâncias que em nós se misturam aos movimentos da vida, produzindo encontros e escolhas que causam transformações e culminam em importantes decisões.

Para tal, utilizarei a metodologia cartográfica, proposta pelos intelectuais Gilles Deleuze e Felix Guattari (2011) no Mil Platôs, Volume 1. A geografia entende a cartografia como algo que acompanha os movimentos; diferentemente do mapa, que é estático, a cartografia se faz e desfaz conforme as paisagens, sociais e naturais, se transformam. A partir dessas definições, Deleuze e Guattari desenvolveram estudos sobre a cartografia e os cartógrafos que a produzem; na atualidade essa metodologia é bastante utilizada no campo das ciências humanas.

Para isso, conforme já mencionado, recorro a um processo de pesquisa cartográfica, baseado no conceito de rizoma formulado por Deleuze e Guattari (2011). Essa metodologia, amplamente utilizada nas ciências humanas, é descrita por Costa (2014, p. 70) em um de seus estudos, que contribui para a consolidação da cartografia como método e abordagem ético-estética de pesquisa, como “[...] uma prática investigativa que, em vez de buscar um resultado ou conclusão final, foca em acompanhar o processo [...]”. Pensando a partir da cartografia, e trazendo a circularidade de uma escrita de si, essa autocartografia que por aqui apresento traz marcadores importantes que me constituem, não como escritora da pesquisa, mas também como território dela; segundo o professor Luciano Bedin da Costa:

[...] a cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim. O pesquisador/cartógrafo terá que inventar os seus na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa (Costa, 2014, p. 71).

Compreendo também a metodologia cartográfica como forma de resistência, uma vez que sua multiplicidade permite dar visibilidade a situações comuns do cotidiano, situações da docência que serão narradas nesta escrita, segundo a professora Claudia Madruga Cunha:

O modo operatório da cartografia é a resistência, quando propõe dar visibilidade a como determinadas situações são vividas e compreendidas, envolvem planos e sobreposições que podem conduzir a um novo ponto de vista. A cartografia deleuze-guattariana (1995) acessa forças e pode traçar vetores de onde estas se originam, distinguir diferenças de intensidade de grau e de natureza, de intensidades e de velocidades que perpassam o campo das práticas e dos entendimentos, os devires se esboçam nas linhas que escapam, fogem à representação (Cunha, 2025, p. 28).

Seria impossível em algumas páginas narrar 33 anos, mas elencarei momentos importantes que acredito terem sido fundamentais para a prática e intelectualidade antirracista a qual me disponho. Para tal, os três marcadores, que aqui determino como marcos essenciais, são eles: infância e adolescência, entrada na universidade e vida profissional como docente.

1.1 UM BEBÊ NEGRO EM UMA FAMÍLIA ITALIANA

O conhecimento que tenho sobre a minha história inicia na ilegalidade e, ainda que isso nunca tivesse me importado, ele é um ponto de partida um tanto quanto peculiar. Nada sei sobre a minha mãe biológica; aliás, sei um nome, bastante comum, que me foi passado. Fui adotada pelos meus cuidadores com um dia de vida, esse nunca foi um segredo de família e nem poderia ser, tenho pele escura e eles são brancos descendentes de italiano, algo que a minha avó paterna nunca me deixou esquecer.

Figura 1 - INFÂNCIA



Fonte: acervo pessoal da autora.

Não nego que essa história da adoção, a minha história, já foi mote para algumas crises existenciais e de ansiedade; inclusive durante a escrita da dissertação fui atrás de algumas informações, justamente porque pensava ser importante saber da minha origem para pensar aonde quero ir. Fui atrás; entretanto, as informações também se movimentaram, como se se ocultassem de mim. Entendi, naquele momento, que não era a hora. Por não saber de onde sou, gosto de dizer que sou de todos os lugares que visito e me sinto bem; nessa ideia já disse que vim da Bahia, do Maranhão, do Marrocos e do México; muito provavelmente não sou de nenhum desses locais. O pouco que sei de minha família biológica é que alguns nasceram no interior do Paraná.

O fato é que fui uma criança negra em uma família branca. Minha pele não é retinta, sei dos privilégios que tenho usufruído por causa deste tom de pele, mas meu cabelo crespo, minha boca grande e meu nariz largo não mentem. Esses traços foram alvos constantes de notação para alguns familiares; eu não entendia muito bem qual era o problema disso, quando criança; não compreendia também o motivo da minha avó italiana dar presentes mais simples para mim, do que para as minhas primas. Minha mãe entendia, eu não. Assim como não entendia como alguns colegas de escola ficavam abismados quando visitavam a minha casa e conheciam meus pais; perguntavam por~que eu era tão diferente deles; o meu discurso sempre era muito tranquilo ao dizer que tinha sido adotada, geralmente essa revelação era seguida de olhares de pena.

Na adolescência alisei cabelo, como quase toda menina negra, desejei fazer cirurgia plástica no nariz, para que ele afinasse, sonhava em ter olhos verdes e pele mais clara. Como não convivia com representatividade negra em casa, apegava-me às que acessava vendo televisão, principalmente o canal MTV. Nos anos 2000, fui fã do R&B, ritmo e blues, era um tipo de música dos mais escutados no Brasil, e o mais ouvido por mim. Cantoras como Mariah Carey, Beyoncé, Rihanna, Kelly Rowland e grupos como Destiny's Child e TLC dominavam as minhas fitas de rádio e, posteriormente, os saudosos mp3/mp4 player. Essas referências, ainda que em sua maioria estadunidenses, foram importantes para pensar que a minha consciência de ser negra se compõe em parte por essa cultura, de alguma maneira as via como semelhantes e desejava ser parecida com elas e usar suas vestimentas.

Aos meus 16 anos, estudava em uma escola pública, assim como foi toda a minha educação, do bairro em que morava. Quando cheguei ao final da educação básica, notei, estando no terceiro ano do ensino médio, que poucos alunos de fato queriam tentar vestibular na Universidade Federal do Paraná; a maioria não buscava fazer o vestibular pois entendia que dificilmente passaria. Naquele tempo, a princípio me imaginava atuando como advogada, porém, depois de identificar a quantidade de candidatos que tentavam esse curso, desisti e decidi tentar filosofia. As aulas de filosofia me agradavam, o professor era jovem e divertido, fazia parecer o exercício do pensamento algo leve. Pensei que poderia ser uma outra maneira de entrar no curso de direito; poderia, por exemplo, iniciar filosofia e depois mudar de curso. Lembro do dia em que falei para o professor que tentaria filosofia, a felicidade dele, e que eu faria por cotas sociais, já que sou oriunda da educação pública. Na época, esse professor me trouxe a orientação de que devia fazer minha inscrição no vestibular da UFPR por meio das cotas raciais. Lembro, como se fosse hoje, da minha incredulidade àquela proposta.

A questão é que eu já sabia que era negra; talvez tenha sido a nomeação indireta, que me atingia diretamente como a primeira memória de um terceiro me dizendo quem eu era; soube naquele instante que, para esse professor, eu era uma menina negra. Esse é o lugar de dúvida que sempre me coloquei e que me acostumei a habitar pelo contexto em que fui criada, uma menina negra de pele clara, uma negra mas não tão negra assim.

Acreditei que não passaria em uma banca de heteroidentificação, não era negra o suficiente para tal; inscrevi-me pelas cotas sociais, essa sim eu conseguia provar.

1.2 UMA UNIVERSITÁRIA NEGRA EM UM CURSO BRANCO

Aos 17 anos adentrei a Universidade Federal do Paraná no curso de Filosofia, recém saída do ensino médio; fiz a inscrição com 16, mas o que se sabe com 16 anos sobre mundo profissional? Eu não sabia nada, nunca havia trabalhado. Interessei-se por filosofia pois como já disse acima, tinha na memória as aulas de filosofia ministradas por um ótimo professor. Alguns podem alegar que esse não foi o único motivo, mas nesse caso foi, era o que eu tinha por referente.

O meu ingresso no ensino superior posso dizer que foi vivido com muitos choques, de realidade e de espanto. Espanto por ser um curso em que as aulas eram de período completo, a mesma aula a manhã toda ou a noite toda, espanto porque os professores imaginavam que todos que estavam ali partiam de um mesmo lugar, isto é, tinham familiaridade com diversas línguas e facilidade para leitura de textos e estudos, tinham as mesmas condições econômicas, dinheiro para adquirir livros, que, mesmo para comprar, eram difíceis de encontrar. Para mim foi um choque de realidade, nunca tinha saído do meu mundo, dos meus amigos de escola do bairro Boqueirão, onde todos tinham níveis de vida muito parecidos.

Na filosofia tive contato com os mais abastados, cujos pais eram advogados, diplomatas, grandes jornalistas, entre outras dessas profissões que geralmente são destaque. Contato com aqueles que estudaram a vida toda na escola privada e que, esses sim, já tinham feito francês e alemão, em algum momento da vida, que não precisavam pedir para os professores deixar os artigos e livros no xerox e que não se importavam se o Restaurante Universitário, o RU, que serve almoço por R\$1,30, estava aberto ou não.

Para além do choque social, o ambiente acadêmico me causou desejos. Desejei fazer mestrado. Desejei fazer doutorado. Desejei estudar fora. Grande parte desses desejos realizei, outra parte sei que ainda vou realizar. Os primeiros anos da graduação foram difíceis, reprovei algumas vezes nas mesmas disciplinas, quis desistir quase que

diariamente. Trabalhava em shopping, ou seja, feriados e finais de semana eram todos ocupados.

No quarto ano, consegui uma bolsa para atuar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID; em paralelo a isso consegui umas aulas como substituta no Estado. Naquele ano vivi a docência, tinha 20 anos e meus alunos 15, era tudo novo para mim: planejar aulas, pensar nas melhores formas para ensinar, didatizar conteúdos complexos. Errei muito; pensando agora, estava no processo de aprender a ensinar, e aprendi ao dar aulas, e, nesse experimento, acho que derrapei muitas vezes.

Passei a pensar em como ensinar conteúdos que na prática não faziam sentido, foram tentativas e erros, hoje reconsidero o que não deu certo e tento não propor mais. A graduação em licenciatura não nos prepara para a sala de aula, a minha não preparou; só no PIBID e nos estágios que me dei conta do curso que escolhi, da dificuldade de ensinar filosofia, da perseguição que esse componente sofre no currículo do ensino básico e, principalmente, do como os/as estudantes viam a filosofia. É a partir desse último ponto, de como a filosofia é vista pelos/as alunos/as, que a minha trajetória muda e culmina na pesquisa sobre as relações raciais e a consciência de minha própria racialidade.

Posso dizer, com muita certeza, que meus/minhas educandos/as me desterritorializaram, e ainda fazem isso (ainda bem!). Nos primeiros meses como docente fui questionada, provocada, instigada a trazer sentidos ou motivos, justificar o ensino de filosofia, para que essa disciplina servia, ou melhor, a utilidade dela na vida prática. Até aquele momento, eu não havia parado para pensar na aplicabilidade social da filosofia. A resposta clássica que nós docentes de filosofia em geral utilizamos é que a filosofia lhe dá insumos para a reflexão da vida, de si, dos outros e da sociedade. Porém, sentia que faltava agregar algo a mais nessa resposta. Afinal, quais são esses insumos? São oriundos de onde? O que a filosofia tem de especial? Digo isso pois não é somente nesse componente que exercitamos o pensar, a religião oferece isso, a sociologia também, a literatura, entre outras.

A partir desses questionamentos, voltei meu olhar para as aulas do curso de bacharelado e licenciatura, e direcionei essas mesmas questões para o que recebia da universidade. Analisando as disciplinas que tive durante os 5 anos da graduação, lembro que apenas uma tentou introduzir um pensamento diferente da lógica eurocentrada, e,

por incrível que pareça, lançando mão de intelectuais europeus. Era uma optativa em cuja ementa constavam antropólogos europeus que estudavam comunidades indígenas brasileiras; não lemos os indígenas em si, mas lembro dos comentários nos corredores sobre a ousadia do docente em trazer essas questões.

Compreendi portanto, durante o exercício da docência, que a dificuldade de meus estudantes se refletia na minha dificuldade como estudante do curso de filosofia; esse foi um processo de reflexão, de autoconhecimento importante e fundamental para que eu pudesse, de fato, pensar em algo que fizesse sentido para eles e que provavelmente faria para mim. Não quero, de forma alguma, desconsiderar toda a filosofia europeia que me foi ensinada, afinal, foi ela que possibilitou um olhar para o que vem se delineando de um modo singular e tem se configurado como momentos de um processo de aprendizado profissional e transformação pessoal. No entanto, percebi que, para continuar nos estudos acadêmicos, precisaria escolher uma temática que dialogasse com a minha própria realidade.

Concluí, finalmente, a Licenciatura e o Bacharelado em Filosofia em 2014. Em 2016 tentei o mestrado em outra área, na Educação, mas sem sucesso. Em 2017, tentei em Educação novamente, mas dessa vez no Programa de Pós-Graduação: Teoria e Prática de Ensino, cursei um mestrado profissional. Tive a sorte de encontrar uma orientadora, a Professora Dra Claudia Madruga Cunha, que aceitou orientar um projeto que, a princípio, tinha como objetivo analisar no currículo da educação básica o componente de filosofia e propor relações com a temática de gênero. Por sugestão da própria orientadora, durante a entrevista do processo seletivo, as questões raciais também foram incorporadas à pesquisa.

Iniciei, portanto, o percurso do mestrado no departamento de Educação; percorrendo esse trajeto de construção profissional, dou-me conta que tive que sair da filosofia para questioná-la. Afinal, não havia ninguém que aceitasse, no curso de filosofia, orientar essa pesquisa voltada para a docência, ou melhor, para o questionamento do currículo da educação básica. Pouco se falava de docência no departamento de filosofia, mesmo ele formando diversos/as professores/as da área.

Durante o mestrado participei de muitas atividades acadêmicas, diria que até demais. Porém, foram essas atividades que me proporcionaram entrar em contato e

pensar as possibilidades de uma intelectualidade amefricana (González, 1988); falo melhor disso mais para frente. As aulas das disciplinas eletivas, principalmente, mobilizaram e viabilizaram conceitualmente a pesquisa que foi defendida em 2019. Foram nelas, inclusive, que tive aula, pela primeira vez, com uma professora negra na universidade, a professora Dra. Lucimar Rosa Dias. Para além desse grande momento, percebi também a naturalidade que outros/as professores/as tinham ao tratar das questões de diversidade em suas aulas.

Sentindo-me muito à vontade no curso, propus algumas mesas de debate, participei de outras. Criamos, eu e um amigo da filosofia, o Dr. Pedro Augusto Pereira Gonçalves, um grupo de estudos de leituras pós coloniais e decoloniais; filiei-me ao Movimento Negro Unificado/ MNU, do Paraná; fui incluída como pesquisadora no grupo no Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/ NEAB da UFPR; coordenei um projeto chamado Quinta Preta, que tinha como objetivo reunir pesquisadores/as negros/as para discutir sua temática de estudo, e até ganhei um prêmio por minha atuação no NEAB/UFPR, em 2020, e fui considerada personalidade afro da Universidade Federal do Paraná.

Todas essas movimentações se refletiram nas aulas e no que eu gostaria de levar, enquanto profissional em formação, para minha sala de aula, contribuindo para a transformação dos/das estudantes que convivo. Aos poucos fui me percebendo em um estudo comprometido com as questões raciais e de gênero, algo que passou a fazer, desde então e cada vez mais, sentido para mim como mulher negra e para eles como jovens periféricos. Minha negritude foi sendo construída em conjunto com a professora; a pessoa e a profissional se transformaram nesse processo de estudo, na academia e nos movimentos sociais. Nas leituras de Nilma, Lélia, Sueli, bell hooks, Djamila, Beatriz, Lucimar, e tantas outras, fui readequando pontos de vista. Alguns homens que abordam a questão racial também tiveram fundamental importância nessa construção; a exemplo, lembro quando pela primeira vez li Césaire, ninguém passa indiferente por ele; muito mesno dá para ignorar o impacto da leitura dos textos de Fanon. Alguns desses, li no grupo de estudos, outros em aula, em casa. Todos/as perpassam minha docência.

Minha movimentação e construção de mulher intelectual negra se dá ao mesmo tempo em que me coloco como uma educadora antirracista. Processo que fica ainda mais intenso na finalização da dissertação e início do percurso no doutorado. Defendi uma

dissertação intitulada “Intelectuais negras e o movimento do conceito como intervenção no mundo”, em 2019; nela meu objetivo foi estudar duas intelectuais negras, Sueli Carneiro e Lélia Gonzaléz, e suas produções intelectuais. Entrei no mestrado querendo pensar a relação entre gênero e filosofia, saí dele relacionando filosofia com gênero, raça, classe e outros.

No doutorado foi diferente, eu sabia o que queria, que precisava falar sobre as questões raciais, afinal elas me atravessavam. Nas escolas em que trabalhei, mesmo as gestadas por fomento privado, era incentivada a tratar sobre diversidade, felizmente. Nesses ambientes educativos não me dei o direito de abordar de maneira tão profunda o tema racial, com o temor de desestruturar, causar cancelamentos de matrículas ou reclamações de alunos e pais.

Como foi exposto na introdução, o processo do doutoramento foi longo, precisou de pausa, de tempo, de um olhar mais cuidadoso para o meu corpo e minha saúde. Pausei inclusive as atividades acadêmicas em que eu tão avidamente havia participado durante o mestrado. Mantendo o tom de balanço desta narrativa, vivi as transformações pessoais, sociais e políticas, o conjunto de acontecimentos que desestabilizaram a democracia e sociedade brasileira, nos últimos 5 anos. Experimentei um tipo de amadurecimento, algo que se mostrou para mim uma virada ao sair da casa dos pais, pois passei a assumir as demandas e os cuidados que vêm com as novas relações afetivas; aproximei-me da religiosidade e aprendi que posso sobreviver a uma pandemia e aos seus efeitos nefastos. Tudo o que não cabe no Currículo Lattes, mas cabe nesta escrita, nesta autocartografia. Chego a este momento do doutoramento, momento que eu achava que não aconteceria, escrevendo e revisando este texto, reflito que em poucos dias estarei defendendo em uma banca, de pessoas muito queridas e competentes, uma tese. Penso nesta pesquisa, nesta escrita, como um lembrete do que posso fazer e aonde posso chegar. Eu, que nem achava que entraria em uma universidade pública, cá estou, desde 2009.

1.3 A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA ANTIRRACISTA

Nas páginas anteriores, descrevi as muitas provocações que foram feitas pelos estudantes de uma escola pública e, depois, os que passaram por mim, em uma escola de classe média, situada no centro de Curitiba, ambiente educativo no qual inciei minha experiência como docente de filosofia. Essas primeiras experimentações docentes, consequentemente, movimentaram-me a pensar em outras filosofias, que não aquela eurocentrada. Gosto de pensar que esse foi o pontapé inicial para a construção de uma docência antirracista e que acaba por culminar, ou se reinventar, no que venho a defender nesta pesquisa nas próximas páginas, uma intelectualidade amefricana.

Um outro dado desta retomada é que já sou professora ou exerço a docência há mais de 10 anos e, nessa minha construção profissional, passei por escolas públicas periféricas, por escolas privadas centrais e, atualmente, com certeza a mais desafiadora, uma escola social e periférica mantida por uma instituição particular.

Frequentei as escolas públicas como discente em toda minha formação básica, como docente durante apenas um ano. Esse tempo vivido nesse espaço me desafiou a pensar a aplicabilidade social do componente de filosofia, questão extremamente fundamental que já se impôs na primeira experiência docente. Nas escolas privadas nas quais lecionei, localizadas em bairros centrais, desenvolvi diferentes métodos e didáticas, tanto para o ensino de filosofia quanto para o ensino de história, que vim a completar a graduação posteriormente, vivendo a dupla carga, estudo e trabalho. Nessas escolas, em que inciei meu percurso como professora formadora, houve situações nas quais fui chamada a fazer conversas com os pais e as mães, com os/as colegas de escola, sempre tendo por tema a mediação de questões ligadas à diversidade, principalmente às situações que envolviam conscientização racial.

Já cursando o doutorado, em 2021, final do ano, fez-se para mim um importante giro profissional, uma experiência que teve início no segundo ano do curso, e que me encontro nela até os dias de hoje. Participei de um processo seletivo para entrar em uma escola, sustentada por uma grande rede católica da cidade e fui selecionada. A escola Marista em que atuo se localiza em Almirante Tamandaré, região metropolitana em relação à cidade de Curitiba, lugar onde vivo e é a capital do Estado do Paraná. Quando comecei a

trabalhar na escola Marista, não entendi o motivo de incluírem a palavra "social" em seu nome. Foi sem compreender completamente essa designação que passei a conhecê-la. Eu, que até então achava conhecer bem as escolas da região, não sabia que essa instituição financiava escolas sociais para bolsistas em áreas vulneráveis. O projeto, de fato, é encantador.

Quando adentrei a escola, e conheci a base curricular e alguns estudantes, fiquei extasiada com a oportunidade de trabalhar em um local onde pudesse contribuir com a transformação social, e econômica, daqueles que eram parecidos comigo, depois de tanto tempo ensinando os mais privilegiados. Estava de certo modo em casa, entre os racialmente e socialmente parecidos comigo.

No ano de 2022, com 44 horas-aula por semana, tentando equilibrar vida profissional, pessoal e acadêmica, iniciei de fato os dias letivos com todos/as os/as alunos/as presencialmente. Na primeira semana fui surpreendida com uma "revelação espontânea", conceito muito utilizado na escola e, posteriormente, explicado para mim pela psicóloga que atua na instituição. O primeiro relato veio de uma menina negra de 13 anos que me disse que não queria retornar para casa pois lá era abusada pelo padrasto. Logo que ouvi, procurei a assistente social e a psicóloga para que me ajudassem a pensar em algo; ambas ouviram meu relato, registraram e encaminharam para o núcleo de proteção do município. Naquele momento não havia nada que pudesse ser feito, apenas o encaminhamento. O caso era sério e urgente, mas era preciso esperar o maquinário municipal agir. Alguns meses depois obtive retorno do caso, mas antes disso a jovem estudante precisou sair da escola e interromper seus estudos.

Hoje, depois de 4 anos atuando na unidade social, posso colocar na casa das dezenas o número de vezes que ouvi histórias similares. Foram incontáveis os momentos em que parei o conteúdo programático da aula e mudei a rota, falei sobre proteção e sexo seguro, atividade sexual consentida e conscientização de raça e classe. Acredito na escola social como, provavelmente, a maior chance de ascensão social e cultural para esse público em específico. Entendo essa escola, por isso o trabalho que exerço nela me convoca diariamente, como um lugar no qual se consegue acessar estudantes vulneráveis e encaminhá-los/as para um ensino médio de qualidade, tanto em escolas públicas quanto com bolsas em escolas privadas. É aqui que eles experienciam atividades

que certamente não o fariam em outros lugares, tais como: oficinas de circo, dança, museus, esportes elitizados (badminton, lançamento de disco, tênis, entre outros), e tantas outras ações.

Vejo essa escola como um terreno fértil para trabalhar as questões sociais. No ano de 2023, fizemos um pequeno censo na hora da matrícula com as famílias, perguntando, dentre outras coisas, a raça da qual se declarava; mais de 60% responderam que são negros. Tal censo foi incentivado por mim e pela minha curiosidade verbalmente demonstrada nas reuniões entre os docentes. Essa, ainda que não se pode chamar de documentado oficial, foi uma enquete temporária, que trouxe um primeiro número importante para pensarmos em estratégias e ações de inclusão e permanência no ensino básico de alunos/alunas vulneráveis.

No ano de 2024, alguns docentes da escola, inclusive eu, trouxeram casos de racismo que aconteciam durante as aulas. A partir dessas informações, a gestão criou uma Comissão de Educação Antirracista, formada por sete profissionais que atuam na escola, e me chamou para participar, aceitei o convite sem titubear. Na nossa primeira reunião, abril de 2024, estavam presentes dois representantes do corpo docente; o grupo foi composto por mim, pelo professor Patrick de língua inglesa, que também se mostra interessado pela temática, a pastoralista Suzy Calixto, a equipe psicossocial - uma assistente social e uma psicóloga - e as representantes da gestão, a coordenação pedagógica e a direção da escola. Traçamos possíveis planos de ação envolvendo as famílias, educandos/as e, principalmente, os/as docentes. A formação continuada foi a principal bandeira levantada por mim e pelo outro colega da representação dos docentes; defendemos a ideia de uma formação teórica e prática que pudesse expandir o embasamento cultural e social dos profissionais que atuam na escola, entre outras medidas que potencializassem modos agir com a temática racial na sala de aula.

Meu percurso acadêmico tem se feito envolvido com esta temática, e, por já ser do grupo docente, foi-nos encomendado um percurso formativo de três encontros. Estes três encontros tiveram por objetivo proporcionar aos nossos colegas docentes uma teoria que se alie com modos práticos, aplicáveis à socialização de diferentes conhecimentos em sala de aula. Desenhamos, apagamos e redesenhamos esses encontros ao menos 10 vezes, uma imensidão de conteúdo poderia ser tratada. Depois de muita reflexão e

debate, selecionamos alguns poucos, mas não menos importantes, tópicos para discussão, tais como: possíveis definições de educação antirracista, a criminalização do racismo, as bases legais e a obrigatoriedade de falar a temática em sala de aula, o papel da docência frente a essa necessidade do meio sociocultural no qual se situa a escola, entre outros.

Retomando o que já foi dito nas páginas anteriores, e contextualizando melhor essa específica escola, durante a escrita deste texto, atuo como docente do componente de história em uma escola que é mantida por uma instituição particular, católica, mas nessa, em específico, só são aceitos bolsistas, por isso ela é tida como uma escola social. Os bolsistas que aqui estudam são todos moradores do entorno, das comunidades, e é uma região metropolitana da cidade de Curitiba.

Para além disso, é importante dizer que a escola é em tempo integral, perfazendo dez aulas diárias. Os/as educandos/as recebem quatro refeições por dia, material didático, uniforme, transporte fornecido pelo município e, nos casos mais extremos, alimentos que são produzidos na horta da escola para que levem para suas famílias.

Posta essa breve contextualização, voltamos ao percurso que teve três encontros com docentes e um com a equipe escolar que não atua em sala de aula. Com os docentes fizemos nos horários de formação e reunião, que acontecem toda segunda das 15h00 até as 16h30. Participaram desse percurso todos os professores que atuam no fundamental II anos finais, único segmento ativo na escola, com aproximadamente 45 docentes. Com os outros funcionários, também educadores, mas que atuam fora da sala de aula, equipe administrativa, higienização, segurança e cozinha, fizemos uma reunião com duração de 1h30.

Foi esse percurso, e o engajamento que ele causou, o motor para a busca pelo termo Educação Antirracista. Claro, já havia interesse de minha parte na temática, mas acredito que pensar na confluência do que eu havia estudado no mestrado, a saber, conceitos cunhados por intelectuais negras e os movimentos desses conceitos, como instrumentos para a prática de uma educação antirracista foi o que realmente intensificou minha pesquisa e reflexão.

Abaixo, documento por meio de algumas fotografias, momentos desta formação:

Figura 2 – FORMAÇÃO



Fonte: acervo pessoal da autora.

Nos encontros posteriores tratamos sobre diversos conceitos envolvendo as questões raciais; para que se pudesse ter uma ideia mais abrangente, escolhemos sete especificamente: racismo estrutural, cultural, religioso, linguístico, científico, ambiental e recreativo. Apresentamos possíveis definições de cada um desses, e a proposta para aplicabilidade em sala de aula era para que cada grupo, previamente selecionado pela gestão, escolhesse um tipo de racismo específico para ser o ponto de partida do seu projeto do terceiro trimestre de 2024. A partir dessa proposta, todas as turmas trabalhariam concomitantemente à temática racial na escola.

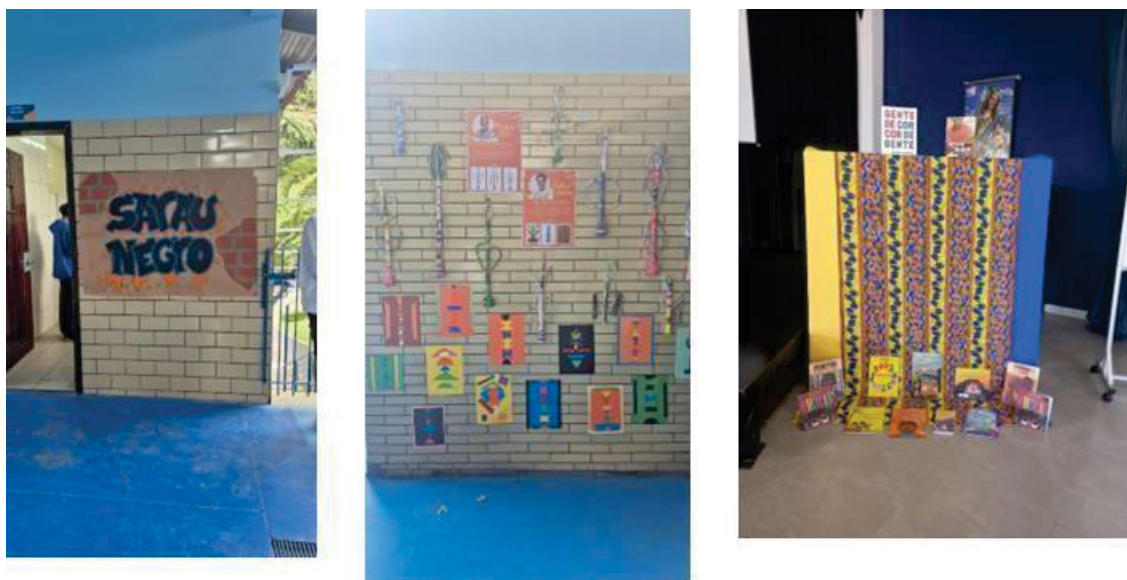
A proposta, bem como o percurso completo, foi bem aceita pelo grupo de docentes, recebemos vários elogios e comentários positivo relacionados à didática e, inclusive, a imposição da temática para o trimestre que viria a seguir; alguns disseram que já gostariam de ter trabalhado essa temática há algum tempo, mas que só agora sentiam-se confortáveis para tal, tanto pela formação quanto pelo posicionamento da gestão.

Naquele momento, entendi que talvez o grande primeiro passo para que esse assunto seja tratado nas escolas, especialmente as particulares, é a aceitação por parte da gestão.

O resultado da formação culminou no maior evento que temos na escola, nominado de *Despertar*. À princípio, a temática que seria trabalhada, em 2024, seria a da sustentabilidade, assim como em tantos outros anos anteriores, entretanto, o que dominou os trabalhos apresentados pelos professores e estudantes foram as questões raciais. Talvez nesse primeiro momento, liberando energias sufocadas, a temática vem se impondo. Seja ela, a temática, em números através de tabelas, trazendo a territorialidade junto com o conceito de Racismo Ambiental. Nos esportes, trazendo atletas negros e negras e suas dificuldades e vitórias ao longo da vida; uma das discussões era, inclusive, sobre o atleta Lewis Hamilton conquistar seu lugar dentro de um esporte tão elitizado quanto a Fórmula 1. Em meu grupo, 6º ano, trabalhamos com a confecção de um jornal sobre o continente africano, a fim de desconstruir os estereótipos acerca do continente; o jornal elaborado pelos educandos trazia “colunas” sobre tecnologia, arte contemporânea, pontos turísticos, entre outros.

Nas imagens abaixo ilustro um pouco do que foi o evento Sarau Negro, protagonizado pelos alunos mais velhos dos 9ºs anos, no qual recitaram poesias de intelectuais negros e negras, e apresentaram o trabalho sobre os símbolos realizado nas aulas de artes e a pequena curadoria feita pelo bibliotecário da escola sobre a temática.

Figura 3 - EVENTO DESPERTAR



Fonte: acervo pessoal da autora.

Seria uma atitude egoica dizer somente sobre a emoção que senti ao ver os trabalhos compartilhados pelos colegas naquele evento; quero dizer também sobre a emoção que vi nos olhos de algumas famílias e dos próprio educandos se reconhecendo em seus trabalhos. Não tenho uma visão romantizada da educação e do papel docente, mas ali, aquele momento, foi especial. Eu, que não sou de chorar; eu, filha de Ogum, do ferro, da faca; fiquei emocionada. Percebi-me apoiada naquilo que tenho investido, e quase não acreditei no tamanho da proporção que essa temática, que me é tão cara, atingiu.

Pode parecer pequeno esse movimento, e de certa forma ele é, pois se trata de uma experiência que vem sendo vivida em uma escola social em Almirante Tamandaré, com 12 turmas e 350 alunos, porém, o tamanho do lugar que recebe esse evento, e o número de pessoas que a atividade envolve, não desfaz a força que por ali opera. Não foram só os 350 alunos que passaram por ali, as famílias o visitaram, os professores compraram a ideia e trabalharam, a fio, para que o evento fosse realizado. Uma equipe de 55 docentes se reuniu em torno da temática antirracista. Esses me emocionaram muito; professores

mais velhos que dificilmente saem do seu roteiro tradicional e eu, cada vez mais os entendo, pois a vida docente é dura.

Ao final do evento, em forma de apresentação, foi feita uma roda de capoeira; os próprios alunos se organizaram, muitos fazem aos finais de semana, pois é um projeto forte e gratuito do município. Após, fizemos um desfile afro, alguns alunos foram convidados, professores também, inclusive eu.

As fotos do percurso e do evento foram compartilhadas em minhas redes sociais e nas da escola. Repercutiram no grupo educacional, rendendo um convite muito especial: escrever, em colaboração com outros profissionais, um documento interno que estabelecesse direcionamentos para a Educação Antirracista, nas mais de 90 escolas pertencentes ao Grupo Marista. Para além disso, fizemos uma apresentação da ideia da Comissão e sua execução na Pontifícia Universidade Católica/PUC de Curitiba, universidade que faz parte do mesmo grupo da escola.

O envolvimento e a aposta na temática antirracista, assim como os esforços por mim empreendidos para movimentar o antirracismo na escola básica, com o apoio da gestão e dos colegas, foi se expandindo. Recentemente recebi alguns convites vindos de outras escolas particulares para falar sobre a temática, com professores e estudantes. Profissionalizei o percurso pensado anteriormente e passei a cobrar pelas formações e palestras. Adicionei mesas de experiências/vivências, desenhei esquemas a partir do que as escolas pediam, fui avançando nessa área, que, sinceramente, eu nem esperava que tivesse algum retorno financeiro. Percebi, também, a falta de profissionais que falam sobre a temática, tenham vivência em sala de aula de instituição particular e, ao mesmo tempo, sejam acadêmicos.

Abaixo trago uma imagem de uma formação antirracista que ofertei para educadores/as e gestão na Escola Projeto 21, localizada no bairro Seminário em Curitiba, no mês de janeiro de 2025.

Figura 4 - FORMAÇÃO ANTIRRACISTA



Fonte: acervo pessoal da autora.

Durante a arguição da banca de qualificação, do que era ainda uma proposta desta tese, foi que me percebi atuando em um contexto tão específico, o da escola particular. Não poderia ser diferente, é nesse contexto que se dá meu desenvolvimento profissional. A escola pública, além de ter sido frequentada por mim durante toda a vida como estudante da educação básica, foi também o pontapé inicial para a vida profissional. Foi especialmente no ambiente da escola pública que me percebi questionada, pela questão do sentido de se acessarem certos conteúdos e conhecimentos, enquanto se ignoram sistematicamente as condições de recepção vindas da vida prática, nas quais diferentes sujeitos/as e suas singularidades estão submersos. Buscar o sentido da filosofia me fez buscar novas teorias que, sem deixar de ser conceituais e filosóficas, permitiram-me repensar minha prática de sala de aula. Como deixo intuído anteriormente, foram os estudantes da escola pública que mais me movimentaram para uma filosofia de cunho social. Porém, o desenvolvimento como docente e, agora, formadora, deu-se nas condições de uma instituição particular, nesse caso específico, voltada aos estudantes vulneráveis.

Ainda que eu nunca tenha frequentado as instituições particulares como aluna, são elas que me abrem portas para a docência, apoiam a emergência do tema que movimento, remuneram meus saberes e mantêm o meu direito de tratar e abordar questões raciais.

Desistir desta pesquisa e do percurso acadêmico foi tema para muita sessão de análise e autoreflexão. Porém, sinto que há sempre algo que me movimenta, na direção de concluí-la. E acho isso bom! Hoje, o que movimenta o andamento desta pesquisa é justamente a qualificação deste trabalho que é muito caro para mim, da formação de professores. Sou essa formadora amefricana em construção, com uma dificuldade imensa de precificar seu próprio trabalho intelectual. Essa educação antirracista, em construção também, que tenta, tenta, tenta, falha, consegue e tenta de novo. Essa formadora que encontrou nessa nova atuação novo papel, um jeito de não desistir. Quando cansei da sala de aula, pois mediar adolescentes o tempo todo é extremamente fatigante, encontrei essa outra função dentro da educação. Passeio por e entre elas, docência e formação. Quando uma me cansa, a outra me alimenta. Assim consigo seguir, também, na pesquisa.

LINHA 2: PRODUÇÃO CONCEITUAL COMO FERRAMENTA ANTIRRACISTA

Na segunda linha desta cartografia pretendo, no lugar que ocupo de uma professora de filosofia e história, pensar a criação do conceito como modo de intervenção no mundo; quero, de fato, ampliar o entendimento do conceito de Amefricanidade (González, 1988). Meu intuito é dirigi-lo para as discursividades e atividades que se fazem dentro da sala de aula; busco atualizar esse conceito, que há muito tempo me acompanha, nos meus estudos acadêmicos, mas que ultimamente venho utilizando no sentido prático, na aula, no dia a dia, nas formações.

Como disseram Deleuze e Guattari na obra *O que é filosofia?* (2010), o estudo da filosofia passa pelos conceitos criados pelos filósofos, embora existam outras criações que não são filosóficas. Portanto, o instrumento dos docentes de filosofia e das ciências humanas, de modo geral o que se movimenta em sala de aula, são diferentes pontos de vista sobre conceitos que aparentemente são compreendidos por todos de mesmo jeito. Pois bem, como já foi dito anteriormente nesta pesquisa, fui buscar modos de movimentar conceitos que mais se adequassem à realidade dos estudantes para os quais leciono. A proposta não é ensinar a pensar, mas a reconhecer e a diferenciar as formas de argumentar sobre os acontecimentos que lhes sucedem, especialmente os que envolvem preconceitos, violência de todo tipo. Qual conceito se apresenta em determinada situação e como esses podem ser usados em sala de aula e que rendessem algum tipo de engajamento nas discussões.

Retomo, nesse momento, parte da discussão que desenvolvi na pesquisa defendida no Mestrado Profissional em Educação, em 2019, no PPGE: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, dissertação que também foi orientada pela professora Dra. Claudia Madruga Cunha. Um mestrado profissional que refletiu as minhas questões profissionais daquele momento. Nesse estudo, em específico, pesquisei a importância da criação dos conceitos para a filosofia, defendida pelos intelectuais franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (2010), e apresentei dois conceitos cunhados por intelectuais negras, a saber, Amefricanidade, de Lélia González, e Epistemicídio, de Sueli Carneiro. Tentando avançar o que foi posto no estudo do mestrado, pretendo resgatar o conceito de Amefricanidade e atualizar para o que vou chamar de um *Fazer*

Pedagógico Amefricano.

Esta atualização não pretende ser apenas discursiva, uma vez que para mim não diz respeito somente às questões acadêmicas, mas também ao que venho desenvolvendo profissionalmente como docente e formadora de outros docentes. Como antes expus, numa espécie de autocartografia, percorri um caminho que perpassa algumas escolas filosóficas, das mais tradicionais até as que considero um movimento de abertura para os meus estudos das relações étnico-raciais.

Intenciono retomar o que aprendi durante a licenciatura em Filosofia, quando fui apresentada a uma lista de autores clássicos, como Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, entre outros. Embora eu considere que os conceitos propostos por esses filósofos sejam fundamentais para compreender a história da filosofia ocidental, na prática, especialmente em minha sala de aula, esses conceitos não geravam “boas discussões”. É claro que a noção de boas discussões é totalmente subjetiva, e eu não conseguiria sequer apresentar dados acadêmicos para apoiar essa afirmação. No entanto, o que quero destacar é que essa realidade serviu como um motivador para buscar outros estudos, outros filósofos, conceitos e filósofas.

A partir desse incômodo, encontrei autores/as que se comunicavam melhor com os problemas éticos e políticos da contemporaneidade; estudei Michel Foucault e me encantei, academicamente, com sua noção de Biopolítica (1976), pois se consegue pensar em uma aplicabilidade social real e semelhante ao que meus alunos periféricos viviam. Depois de Foucault, ainda na graduação, tive aulas sobre Gilles Deleuze, o filósofo da diferença. O encantamento, que antes havia sentido com Michel Foucault, foi alargado quando li Deleuze e seu parceiro Guattari. Essa filosofia, a da diferença, fazia sentido com o que eu pensava que poderia ser estendido para uma aula de filosofia.

Felizmente, durante a busca para possíveis orientadores/as de mestrado, encontrei exatamente alguém que tinha seus estudos nessa área. Compreendi, naquele momento, que a Filosofia da Diferença, seria um caminho profícuo para chegar nas relações raciais e de gênero. Uma abertura de caminhos. Esse, ao menos, foi o caminho percorrido por mim dentro da filosofia.

2.1. A CRIAÇÃO DO CONCEITO COMO INTERVENÇÃO NO MUNDO

Ao desenvolverem uma Filosofia da Diferença, Gilles Deleuze e Félix Guattari abriram caminho para uma nova maneira de criar, entender e estudar filosofia. O século XX foi marcado por essa revolução no pensamento, que trouxe uma abordagem audaciosa que (re)definiu a função da filosofia: criar conceitos. Diversos conceitos foram elaborados pelos autores em suas várias obras, alguns originados da nãofilosofia e outros reinventados a partir da própria História da Filosofia, como: rizoma, agenciamento, imanência, desterritorialização, reterritorialização, territorialização, nomadismo e sedentarismo, menor e maior, linhas de fuga, molar e molecular, devir, entre outros.

No entanto, o foco deste trabalho é explorar as potencialidades do conceito, ou melhor, da criação do conceito, pois, para ambos os intelectuais, a função da filosofia é justamente a criação, como fica claro em passagens como: “Se há um lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não distinguirá da filosofia, mesmo se for lhe dado outro nome” (Deleuze; Guattari, 2010.p. 15). Portanto, é com esse enfoque, o conceitual, que esta escrita se desenvolverá.

Na obra, já citada, *O que é a filosofia?*, escrita em 1991, e publicada posteriormente pela editora n-1 em língua portuguesa em 2010, Gilles Deleuze e Félix Guattari formulam o que, segundo eles, só pode ser colocado “tardamente, quando chega a velhice” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 7), o que pode-se dizer que é a tarefa da filosofia. Essa obra em específico nos traz questões como: O que é a filosofia? (como bem diz o título) e, conseqüentemente, o que não é a filosofia? A resposta para o primeiro questionamento já está posta nas páginas iniciais; segundo eles, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”(Deleuze; Guattari, 2010, p. 8).

O que se segue no livro é a construção do conceito, como mencionado anteriormente. Poucos filósofos se dedicaram de maneira tão intensa, quanto Deleuze e Guattari, à tarefa de refletir sobre a construção do conceito. Em algumas abordagens, o conceito é tratado como algo dado, certo, que não necessita de problematizações. Em relação à segunda questão levantada, sobre o que a filosofia não é, Deleuze oferece uma resposta em uma entrevista realizada com Raymond Bellour e François Ewald em

setembro de 1988, publicada na *Magazine Littéraire* nº 257, e que foi posteriormente compilada na obra *Conversações*, lançada no Brasil em 1992. De acordo com Deleuze:

A filosofia não é comunicativa, assim como não é contemplativa nem reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos. A única condição é que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice. Todo conceito é forçosamente um paradoxo (Deleuze, 2013, p. 174).

A filosofia não é comunicação, nem contemplação e muitos menos reflexão. Não é comunicação, pois não visa a um consenso, a construção do conceito não é algo consentido por mais de uma parte, muitas vezes é dissenso e não consenso (Gallo, 2003). Não é contemplação, visto que tal ato mata a potência criativa e incentiva apenas a admiração pelo que já está dado. Não é reflexão, pois tal atividade não é específica da filosofia e do filósofo, é possível que qualquer um reflita. Ainda Deleuze e Guattari:

A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas (Deleuze, 2010 p. 13).

Vamos agora, de fato, refletir sobre o conceito de conceito que, segundo a lógica de Deleuze e Guattari, não deve se tornar universal, pois é fruto de acontecimentos, e esses são singularidades. Talvez essa seja uma das principais contribuições de Deleuze e Guattari: a ideia de um conceito que deve ser constantemente reformulado, problematizado, trabalhado e construído à medida que surgem novos problemas.

De maneira geral, a história da filosofia europeia tem se dedicado a conceitos que se pretendem universais, conceitos derivados de representações e generalizações, que não incorporam em si as considerações sobre os acontecimentos. Como bem aponta Giuseppe Bianco (2002, p.194).

Deleuze parece, portanto, distinguir dois conceitos de conceito: o primeiro, aquele clássico e pertencente ao mundo da representação, que diz as Essências estáveis, a determinação, os estados de coisas; um outro, flexível e móvel, que exprime os devires e é fruto do encontro com

os signos, é contingente porque, de algum modo, depende das ocasiões que o geram, mas absoluto e necessário em si mesmo .

O próprio filósofo reforça essa distinção na entrevista sobre o Mil Platôs concedida a Christian Descamps, Didier Eribon e Robert Maggiori em 23 de outubro de 1980 para a revista Libération. Segundo ele:

A filosofia sempre se ocupou de conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos. Ocorre que os conceitos têm vários aspectos possíveis. Por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência). Nós, ao contrário, nos interessamos pelas circunstâncias de uma coisa: em que casos, onde e quando, como etc? Para nós, o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais a essência (Deleuze, 2013, p.37).

Temos, por um lado, os conceitos Universais que pretendem dizer essências e, por outro, os conceitos que exprimem encontros, contingências. Posto isso, a tarefa de criar conceitos não é fácil, bem como é designada aos filósofos e intelectuais. É preciso uma construção minuciosa para que não seja uma mera opinião. O conceito é uma intervenção no mundo, intervenção de sua realidade, seus problemas, suas multiplicidades, uma intervenção nossa no mundo. Uma máquina que reage ao senso comum, a comunicação, a doxa. Ainda sobre o significado do conceito, Silvio Gallo (2003, p. 43) nos diz:

O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

Ainda na obra *O que é a filosofia?* (2010), Deleuze e Guattari apresentam um termo que, no mínimo, soa surpreendente para seus leitores mais atentos. Os autores propõem uma pedagogia do conceito. Assim, acreditamos que, além de uma proposta, essa pedagogia se configura como uma postura filosófica. Para entender essa postura, é necessário retornar à obra que originou a tese de doutorado de Deleuze, *Diferença e*

Repetição, publicada em 1968, que realiza uma crítica contundente à representação e ao pensamento que limita a criatividade, impedindo a produção de potências. A proposta se torna um pouco mais clara na seguinte passagem de Giuseppe Bianco (2002, p. 180):

[...] a pedagogia do conceito é apresentada como a única postura do pensamento, a qual, em nossa contemporaneidade, pode permitir à filosofia fugir do niilismo da doxa do discurso pseudofilosófico da disciplina da comunicação, contra o qual Deleuze lutou durante toda sua trajetória filosófica e, especialmente, nos últimos dois decênios de sua vida.

A pedagogia do conceito não só é apresentada como uma postura, mas como a única postura possível para rebater a opinião generalizada, a doxa. Não é uma prática pedagógica que usa o conceito como principal instrumento didático, mas sim um conceito que é pedagógico, que precisa se mover, a pedagogia é o movimento do conceito. É essa pedagogia, esse movimento, que retira do conceito o caráter representativo e o insere no caráter criativo. Talvez o espanto causado com o termo pedagogia na obra deleuziana seja o de pensar na figura filosófica do pedagogo, o mestre que dá ordens, que impõe teorias, mas vê-se, justamente, o inverso desse significado. Vemos uma pedagogia que movimenta. Para Bianco (2002, p.82):

Deleuze se volta, sobretudo, contra o pensamento representativo: a representação é incapaz de pensar a diferença em si mesma, uma vez que, estruturalmente, subordina a diferença "livre e selvagem", objeto de temor e horror, à reconfortante identidade do conceito.

Retomando Bianco (2002, p.196):

Da mesma maneira, a fim de salvar-se do "desastre absoluto do pensamento", a filosofia deve voltar-se para a "pedagogia do conceito", que propõe conceitos que são fruto de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual.

A pedagogia representa o movimento do conceito, evitando que ele se torne rígido, permitindo-lhe encontrar contingências, devires e geografias. Como os problemas são o que impulsionam a criação dos conceitos, e esses problemas estão sempre se deslocando e se renovando, os conceitos também precisam acompanhar esse movimento.

O apreço pelo conceito e pela teoria como prática de vida e liberdade não é exclusivo de Deleuze e Guattari. Podemos traçar algumas conexões com a intelectual negra bell hooks, cujas obras têm como tema central a situação das mulheres negras diante de um feminismo europeu, elitizado e branco. Leitora e admiradora de Paulo Freire, bell hooks "ensina a transgredir", como o título de uma de suas obras sugere, transgredindo a academia, os movimentos sociais, a linguagem, entre outros.

Para bell hooks, a teoria é uma forma de cura, um refúgio dos processos discriminatórios, e um processo contínuo de libertação. Como ela mesma afirma:

Cheguei à teoria porque estava machucada- a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender- apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (hooks, 2018, p. 83).

O elo entre teoria e a prática fica mais evidente nesta outra passagem da autora:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (hooks, 2018, p. 85).

A autora destaca não apenas a relação entre teoria e prática, mas também a fundamentação mútua entre elas. Como a tradição filosófica europeia usava a teoria como um instrumento de dominação, bell hooks propõe que se utilizem práticas de libertação para ressignificar a teoria, colocando-a em movimento com problemas concretos, especialmente os enfrentados pelas mulheres negras.

Existem semelhanças notáveis entre a filosofia de Deleuze e Guattari e a de bell hooks. De acordo com os filósofos franceses: “Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados” (Deleuze, 2010, p. 24). Nesse contexto, a criação de conceitos exige um problema, que, para bell hooks, deve emergir do concreto, da realidade. A intelectual defendia que a teoria é uma prática social e deve ser pensada a partir das experiências vividas, enraizada na realidade. Para ela, a missão dos movimentos sociais não é apenas desconstruir as teorias opressoras, mas também construir teorias libertárias. Como ela afirma:

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador. Não basta chamar a atenção para os modos pelos quais a teoria é mal usada. Não basta criticar o uso conservador, e às vezes reacionário, que algumas acadêmicas fazem da teoria feminista. Temos de trabalhar ativamente para chamar a atenção para a importância de criar uma teoria capaz de promover movimentos feministas renovados, destacando especialmente aquelas teorias que procuram intensificar a oposição do feminismo ao sexismo e à opressão sexista. Fazendo isso, nós necessariamente celebramos e valorizamos teorias que podem ser, e são, partilhadas não só na forma escrita, mas também na forma oral (hooks, 2018, p. 97).

Para construir determinado elo, bell hooks constrói uma teoria acessível ao público, mesmo que criticada pela academia devido ao uso de uma linguagem não formal. A autora aproxima de suas teorias até mesmo os leitores não acadêmicos, confluindo assim com o pensamento freiriano, um jeito de ensinar em que todos possam aprender, uma teoria sempre em movimento que possibilite a pluralidade de ideias. Uma teoria que não sirva mais como opressão ou elitização, mas sim como cura e libertação.

Assim como bell hooks, a intelectual brasileira Lélia González também construiu seu pensamento de maneira a subverter a lógica colonialista e dar luz a sujeitos historicamente marginalizados. Ambas as autoras compartilham a ideia de uma teoria em constante movimento, com conceitos em movimentos, conceitos que respondem aos problemas sociais. Essa confluência de ideias se reflete, de maneira singular, na trajetória de González, cuja visão sobre as questões de raça e gênero a tornaram uma figura essencial no debate sobre a cultura afro-brasileira. As próximas páginas desta seção serão dedicadas à trajetória e obra de Lélia González, uma intelectual amefricana que, assim como bell hooks, desafiou as teorias e conceitos ditos universais, propondo novas categorias de análise e, com isso, novas formas de ver e agir no mundo.

2.2 LÉLIA GONZALÉZ: UMA INTELECTUAL AMEFRICANA

Lélia Gonzalez, nascida em 1935 em Belo Horizonte, foi uma intelectual, política, professora e ativista que construiu uma trajetória multifacetada. Formada em história, geografia e filosofia, ela também concluiu o mestrado em comunicação social e obteve doutorado em antropologia, além de ter participado de diversos cursos livres em psicanálise.

Reduzir sua trajetória acadêmica a uma simples narração é resumir a vida de uma das figuras mais emblemáticas da história brasileira e, sobretudo, negligenciar o processo de sua conscientização sobre a identidade negra, um percurso que está profundamente conectado à sua formação intelectual e ao seu ingresso no ambiente universitário como discente e, posteriormente, como docente.

Ao se inserir no contexto acadêmico, Lélia passou a fazer parte de um sistema predominantemente branco. Em suas palavras: "Na faculdade eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida, de dentro do sistema" (González, 1994, p. 383). Foi com a formação em filosofia que seus questionamentos e contradições começaram a se intensificar. Seu ingresso no universo acadêmico a colocou entre um número restrito de pessoas negras intelectualmente formadas. A pesquisa de Carlos Hasenbalg revela o cenário da época: "em 1950, os brancos - representando 63,5% da população total -

detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária” (Hasenbalg, 2005, p. 193).

Esse processo de intelectualização afastava Lélia das mulheres negras de sua origem social, o que evidenciava que ela não se conformaria em permanecer nesse espaço, sendo suas contradições um fator que a levariam a novas jornadas. Sua vida profissional como professora começou após a conclusão de sua primeira graduação. Lélia lecionou filosofia e história em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. Durante esse período, ainda com os cabelos alisados, conheceu Luiz Carlos González, um espanhol com quem se casou e adotou o sobrenome como forma de homenagem. Ele teve um papel crucial na vida de Lélia, sendo a primeira pessoa a questionar o processo de embranquecimento pelo qual ela passara ao longo de sua formação acadêmica. Lélia, filha de pai negro e mãe indígena, possuía pele retinta e, agora casada com um europeu, encontrava-se imersa em um ambiente predominantemente branco e eurocêntrico, o da academia.

Apesar da trágica morte de Luiz, que cometeu suicídio, foi ele quem despertou Lélia para as questões raciais em sua própria vida e trajetória. Esse encontro a levou a se aproximar da psicanálise, que posteriormente se tornaria uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de suas teorias. Lélia (1986, p. 10) declarou:

Meu lance na psicanálise foi muito interessante, a psicanálise me chamou atenção para meus próprios mecanismos de racionalização, de esquecimento, de recalco, etc. Foi inclusive a psicanálise que me ajudou neste processo de descobrimento da minha negritude.

Em 1975, Lélia participou da fundação do Colégio Freudiano do Rio de Janeiro, ao lado de Magno Machado Dias e Betty Milan. Foi com o trabalho desses psicanalistas, especialmente de MD Magno, que Lélia desenvolveu o conceito de Amefricanidade, um dos temas que será abordado nesta pesquisa. Ainda na década de 1970, Lélia também se aproximou do candomblé, e suas produções intelectuais passaram a refletir essa influência, que se tornou uma referência poética e simbólica (Ratts; Rios, 2010).

Como docente universitária, Lélia passou a ministrar aulas sobre a cultura popular brasileira e a introduzir textos que destacavam a importância do candomblé e do carnaval para a construção da identidade negra. Durante as décadas de 1970 e 1980, ela se

consolidou como uma figura central na reflexão sobre gênero e raça, sendo amplamente reconhecida e convidada para palestras no Brasil e no exterior. Além disso, sua participação nos movimentos sociais se intensificou, com Lélia desempenhando papel fundamental na fundação de importantes organizações, como o Movimento Negro Unificado (MNU), o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Sua militância em defesa das mulheres negras levou-a a integrar o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) de 1985 a 1989. Também se candidatou a deputada federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sendo eleita primeira suplente.

Apesar de sua vasta formação e complexidade intelectual, Lélia foi invisibilizada nas academias brasileiras devido à sua condição de mulher negra e de origem humilde, o que a colocou em oposição ao projeto eurocêntrico e colonialista, tanto por sua presença física quanto pela interpretação de seus textos. O feminismo negro no Brasil se concretizou a partir do pensamento de Lélia, cujas reflexões impulsionaram o MNU a debater questões raciais conectadas às temáticas de gênero, estabelecendo um posicionamento antirracista e antissexista. No campo acadêmico, ela criou categorias analíticas, como Amefricanidade e Pretuguês, para apoiar suas ideias sobre a interseccionalidade entre racismo, sexismo e classe².

Nas conclusões de seu artigo fundamental *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzalez sugere que “a batalha discursiva, em termos de cultura brasileira, foi ganha pelo negro” (González, 1984, p. 241), justamente porque não é possível compreender as características sociais do Brasil sem considerar a grande quantidade de pessoas escravizadas provenientes da África, que contribuíram para formar o ethos, modo de ser, de nossa sociedade.

De acordo com as estimativas do IBGE de 2022³, 55,5% da população brasileira se declara preta ou parda; a soma desses dois perfaz o número da população negra. No entanto, essa estatística revela não uma celebração da diversidade, mas uma profunda

² Tive a oportunidade de escrever, junto com o Dr. Pedro Augusto Pereira Gonçalves, um capítulo de livro sobre Lélia González e seu conceito de Amefricanidade em uma coletânea publicada pelo NEIAB da Universidade Estadual de Maringá, (cf. Giuseppe; Gonçalves, 2020).

³ Ver gráfico completo: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>.

desigualdade social, uma vez que a população negra é a mais marginalizada, com menos acesso aos direitos e garantias constitucionais, como saúde, educação, cultura, moradia, alimentação e, especialmente, a igualdade de condições – o que se traduz na tão desejada equidade.

Além disso, é fundamental destacar que, junto à exclusão e negação sistemática sofridas pelas pessoas negras no Brasil, surgem as violências de gênero, que estão constantemente presentes nos noticiários, mas que têm raízes profundas nos processos de miscigenação. Segundo Lélia, esses processos de miscigenação “se de[ram] às custas da violência da mulher negra” (González, 1982, p. 90), uma violência que se perpetuou ao longo do tempo, invadindo corpos e impondo condições de trabalho extremamente precárias para essas mulheres. Lélia afirma ainda que, “na medida em que existe uma divisão racial e sexual de trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo)” (González, 1982, p. 96).

Em meio a esse cenário de perpetuação das injustiças sociais, Lélia propõe uma categoria para repensar a formação social brasileira e restituir o lugar das pessoas historicamente marginalizadas. Esse novo espaço de reflexão é articulado pela ideia de *amefricanidade*. Para Lélia, a América Latina, na verdade, é muito mais influenciada pelas culturas ameríndias e africanas do que se costuma pensar. Ela afirma: “a chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa” (González, 1988, p. 72). Conforme Lélia (1988, p. 71):

Essas e muitas outras marcas que evidenciam a presença negra na construção cultural do continente americano, levaram-me a pensar a necessidade de elaboração de uma categoria que não se restringisse apenas ao caso brasileiro e que, efetuando uma abordagem mais ampla, levasse em consideração as exigências da interdisciplinaridade. Desse modo, comecei a refletir sobre a categoria de amefricanidade.

Esse conceito, a Amefricanidade, questiona a visão dominante do ordenamento jurídico que propaga a ideia de que “todos são iguais perante a lei, assum[indo-se] um caráter nitidamente formalista em nossa sociedade” (González, 1988, p. 73). Tal

formalismo garante a igualdade de condições no papel, mas na prática, o que ocorre é uma perpetuação da desigualdade. Como Lélia observa (1988, p. 75),

[...] o racismo latino-americano, ao ser “sofisticado” em sua atuação, mantém negros e índios em condições de subordinação dentro das classes mais exploradas. A ideologia do branqueamento, disseminada pelos meios de comunicação e outros aparelhos ideológicos, perpetua a crença de que os valores e classificações do Ocidente branco são os únicos legítimos e universais.

Portanto, o que Lélia propõe é uma rejeição desse formalismo, pois ele não garante uma verdadeira igualdade, incapaz de concretizar a autonomia das pessoas afetadas pela ideologia do branqueamento. Esta ideologia apaga as memórias de resistência e despotencializa tentativas de autodeterminação, tratando-as como questões menores.

Luzia Bairros, por sua vez, destaca que, para Lélia Gonzalez, “a chave para entender a questão racial no Brasil está na compreensão das matrizes da cultura brasileira, onde a vertente negra exerce influência quase que total” (Bairros, 2000, p. 4). O núcleo da amefricanidade, para Lélia, é formado pela cultura negra, que atravessa toda a cultura brasileira e se expressa em aspectos do cotidiano, como fala, gestos, movimentos e modos de ser, os quais frequentemente nem percebemos. Isso é o que define a cultura viva de um povo (Bairros, 2000).

Refletir sobre a amefricanidade é desafiar a ideia convencional de pertencimento do Brasil à América Latina. Lélia argumenta que, antes de nos definirmos pela latinidade, devemos entender que o Brasil tem um pertencimento mais amplo, que inclui os povos originários ameríndios. A amefricanidade, portanto, deve ser vista como ligada às ideias de democracia e à herança do pensamento negro, ampliando a própria concepção geográfica da América. Ela observa:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular) (González, 1988, p. 76-77).

Para além das ideias relacionadas à democracia e geografia, a Amefricanidade tem profundidade suficiente para ser potência pedagógica, política e epistemológica. Ela permite interrogar nossos processos de produção de conhecimento e legitimação de poder, questionando assim saberes cristalizados. Essa compreensão ampliada, conforme aponta a professora Claudia Pons Cardoso, vai além de um conceito estático, aproximando a Amefricanidade das práticas de resistência e construção de identidades coletivas. Segundo a professora sobre Amefricanidade, ela “se refere à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial” (Cardoso, 2014, p. 971).

É a partir desse movimento do conceito de Amefricanidade, proposto por Lélia González, e dessa potência educacional do qual ele pode ser motor, que escrevo as próximas páginas desta seção, tentando atualizá-lo para a realidade em que vivo e atuo.

2.3. FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO COMO PRÁTICA ANTIRRACISTA

A partir da reverberação do conceito de Amefricanidade na minha vida profissional, entendo esse movimento como uma pedagogia do conceito, uma atualização dele para a realidade na qual me encontro, pelas escolas que passo como educadora de adolescentes ou formadora de docentes, e acessando as escritas da Lélia González, iniciei um movimento em minhas aulas que vou chamar aqui de Fazer Pedagógico Amefricano.

Acredito que a minha prática e a busca por intelectuais que fizesse sentido para e com ela já demonstrava ao menos uma atitude amefricana, a recusa dessa história eurocentrada, ou ao menos a dúvida de que ela é a única narrativa possível. Porém, depois das leituras, das idas ao grupo de estudos, da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPR, essas ideias que antes eram dúvidas, se tornaram instrumentos de trabalho e prática. Os textos acadêmicos, não só da Lélia, mas principalmente dela, abriram uma dimensão de entendimento de mundo e,

consequentemente, de sala de aula e docência, que os textos lidos na graduação ainda não haviam acessado.

Quando falo de Lélia González para meus alunos ou colegas, gosto de dizer que ela foi um divisor de águas para mim; há uma vida antes de Lélia e outra depois de Lélia, há um entendimento anterior e outro posterior. Não estou sozinha nesse sentimento e admiração; lembro que quando lemos Lélia no grupo de estudos de leituras Pós-Coloniais e Decoloniais, coordenado por mim e pelo Dr. Pedro Gonçalves, tal sentimento tomou o coletivo. Não sabíamos se tudo havia sido compreendido, e não foi; toda vez que volto aos textos dela, especialmente o intitulado de A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade (González, 1988) há algo novo, mas sabíamos que ela, naquele momento, dava nome, conceituava, algumas reivindicações nossas como coletivo de estudos e minhas como docente.

Conforme fui estudando Lélia, fui incorporando, também, sua escrita em meus fazeres pedagógicos. Gosto deste termo, fazer pedagógico, pois nele não há limitação somente do trabalho em sala de aula, é tudo que envolve uma pedagogia, o movimento do ensinar e aprender, uma postura docente, que vai muito além de um comportamento que se espera de um professor, mas uma atitude de buscar conhecimento. O fazer pedagógico perpassa os planejamentos das aulas, as aulas em si, os questionamentos feitos diretamente à gestão, as conversas nos corredores entre docentes e a atitude para/com os/as educandos/as, não só no que tange às temáticas do componente curricular, mas às dúvidas e comentários outros, que por vezes inflam e tomam as aulas.

Seria muito simplista de minha parte afirmar que somente as minhas aulas mudaram depois de acessar essas intelectuais negras já citadas durante o texto, em especial, Lélia González. As aulas mudaram, sim, mas a relação com o conteúdo trabalhado e o olhar que tenho com a escola também mudou. Meu fazer pedagógico foi encharcado de amefricanidade. Por isso, seria tão difícil, neste momento, não o chamar de Fazer Pedagógico Amefricano. As próximas páginas desta seção serão dedicadas à construção desse termo que, apesar de ser a minha prática, ainda é muito recente na minha escrita.

Entendo o Fazer Pedagógico Amefricano como o ato de pensar a amefricanidade em tudo que envolve a docência. É melhor, e esperado, que ele seja feito no e com o

coletivo. O movimento isolado enfraquece a intensidade desse fazer pedagógico. Aliás, quando falamos de Amefricanidade, falamos também de circularidade, do coletivo, de comunidade. Quando Lélia González (1988) nos provoca no sentido de repensar nossa história e cultura a partir dos povos ameríndios e africanos e afirma que o nosso racismo “à brasileira” tenta eliminar justamente aqueles que são testemunhos vivos da inexistência da democracia racial, ou seja, pessoas negras, ela nos convoca a agir enquanto coletivo.

Quanto a nós, negros, como podemos atingir uma consciência efetiva de nós mesmos, enquanto descendentes de africanos, se permanecemos prisioneiros, “cativos de uma linguagem racista”? Por isso mesmo, em contraposição aos termos supracitados, eu proponho o de amefricanos (“Amefricans”) para designar a todos nós (González, 2018, p. 329).

Esse agir amefricano de Lélia González gerava tensionamentos; por onde passou, tensionou, rachou estruturas. Seja na política no Partido dos Trabalhadores (PT), seja no Movimento Negro Unificado (MNU), seja na academia, na escola freudiana do Rio de Janeiro ou nas escolas de samba.

Quando a maioria das militantes do MNU ainda não tinha uma elaboração mais aprofundada sobre a mulher negra, era Lélia que servia como nossa porta voz contra o sexismo que ameaçava subordinar a participação de mulheres no interior do MNU, e o racismo que impedia nossa inserção plena no movimento de mulheres (González, 2018, p. 429).

Acredito no Fazer Pedagógico Amefricano, também, como um ato que causa tensionamentos dentro das instituições escolares. Ele tensiona os currículos quando duvida dos saberes postos, tensiona metodologias ditas ativas, centralizadas no individualismo, quando preza pelo coletivo e saberes circulares e tensiona, também, formações continuadas para docentes quando essas não versam sobre a diversidade que se tem em uma escola, seja ela particular ou pública, trazendo um modelo de educando/a que inexiste em sua totalidade.

Compreendo o Fazer Pedagógico Amefricano como prática antirracista, afirmação que é o título desta pesquisa, se pensamos, portanto, em uma educação antirracista com as definições que serão fornecidas, com mais detalhes no próximo capítulo, pelo grupo ErêYá (2021), pela Nilma Lino Gomes (2010) e pelo Kabengele Munanga (2004). Retomando, em linhas gerais, seria um conjunto de práticas que visa combater o racismo,

que faça do espaço escolar um lugar fértil para a discussão das questões raciais, que não seja uma mera inclusão ou uma atividade isolada, mas uma prática coletiva de responsabilidade institucional. Logo, o Fazer Pedagógico Amefricano perfaz essa educação antirracista, pois invoca a coletividade, o compromisso institucional e o espaço para diálogo, reflexão e, impreterivelmente, ação.

Para além dessas breves definições sobre o Fazer Pedagógico Amefricano, ele tem um ponto de partida teórico, anticolonialista. Ele parte de um conceito criado por uma mulher negra brasileira, um território demarcado pelas questões de gênero, raça e classe e sua definição, bem como sua prática, não passa despercebida a isso. O Fazer Pedagógico Amefricano é a ação docente, dentro ou fora de sala de aula, que não consegue ignorar os demarcadores sociais já ditos anteriormente; é a teoria e prática que venho, durante a minha docência, construindo e tentando, cada vez mais, aprofundar.

LINHA 3 – PROCESSOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A terceira linha que trago desta cartografia se ramifica com as outras duas e serve para pensar acerca da relação de pessoas negras com a educação formal. Nessa borda resgato que durante a minha trajetória como docente me deparei com várias questões advindas dos/as educandos/as, brancos/as e negros/as, sobre a importância da escola para suas vidas ou até mesmo para a sociedade no geral. Muitas dessas questões nos foram colocadas a partir de uma certa resistência ao modo como se organiza o sistema educacional e as rotinas que nos impõe, tais como: acordar cedo, fazer atividades extraclasse, trabalhos em grupos, deslocamentos, entre outras questões. Para incentivar a manutenção desses hábitos e rotinas impostos pela escola, meu discurso versava em algo como “você precisa estar na escola para construir um futuro melhor para si e sua família” ou “é preciso estar aqui para socializar e aprender”; ainda que essas respostas sejam simples e, aparentemente, rasas, elas seguem como um mantra para os/as profissionais da educação que, assim como eu, socializaram, aprenderam e, de fato, ascenderam economicamente a partir de seus estudos.

Os questionamentos advindos de meus educandos, largamente já expostos aqui, fizeram-me não só questionar a utilidade da escola, e a aplicabilidade social da filosofia na vida deles, mas também moveu uma curiosidade no que se trata da relação da educação formal com a pessoa negra no Brasil. Essa curiosidade, ainda que não dentro da minha área, pois versa sobre a historiografia da educação, faz parte desta pesquisa. Falar, pesquisar e escrever sobre o que venho chamar de fazer pedagógico amefricano, conduz a uma pesquisa de cunho histórico. Trato reforço de uma educação antirracista, que se esforça em formar docentes nessa temática, sem deixar de remeter a uma reflexão sobre a história desses termos e da legislação que valida tais formações. Afinal, é sabido que os movimentos sociais foram responsáveis pela aprovação e implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e, também, sobre essa relação de uma população que por muito tempo foi proibida de frequentar as instituições de ensino. Esse caminho se iniciou no período colonial, como resposta às imposições de proibições e privações de qualquer tipo de ensino, e que hoje se segue com políticas públicas

afirmativas que obrigam a tratativa das temáticas. Tento, de maneira breve, percorrer esse caminho nesta seção.

3.1 A RELAÇÃO DO/A NEGRO/A COM A EDUCAÇÃO FORMAL.

Compreendo a educação para além dos muros escolares e das formalidades legislativas, mas como esta pesquisa parte de uma professora da educação básica pensando seu lugar e prática, é exatamente essa educação, a formal, que será pesquisada. As experiências de educação formal que perpassam este estudo não são somente as minhas como docente, mas também as de quem foi, e ainda é, estudante do sistema público de ensino, tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Penso que o meu retorno à escola como docente se relaciona e retoma diretamente os incômodos que vivi como discente; é através deles que minha docência se força a pensar.

Sempre tive um certo apreço pelas disciplinas da área de humanas, especificamente por história e filosofia, disciplinas essas que busquei estudar e hoje as leciono. Entretanto, lembro pouco, quase nada, do que se falava sobre a história da população negra, fosse ela africana ou brasileira, e menos ainda da produção de conhecimento, do pensamento filosófico, da arte, da compreensão de si e dessa população. Esse também não era um questionamento feito por mim e por meus/minhas colegas; convivía com os conteúdos da história de maneira romantizada; quando fazia contato com o tema da Revolução Francesa, sonhava em ir à França, quando lia e ouvia sobre Maquiavel, desejava ter poder (nem sabia ao certo qual).

Quando olho para a minha experiência com a educação formal, sobretudo no ensino superior, lembro que com 17 anos, e via cotas sociais, adentrei à Universidade Federal do Paraná no curso de Filosofia. Talvez tenha sido esse o momento em que a educação formal me desestabilizou; reprovei em diversas disciplinas e as que eu passei, passei na média. Foi sofrido e, na maioria das vezes, não via sentido em todo aquele sofrimento; persisti, talvez por um orgulho ou pela consciência social de estar ocupando uma vaga em uma universidade pública, paga a partir dos impostos da sociedade. No terceiro ano do curso tive contato, e pela primeira vez a possibilidade, de me ver como docente, em uma sala de aula. Foi nessa experiência que pude compreender que a filosofia

que tentava aprender na universidade, não é a mesma que tentava ensinar na sala de aula em que atuava. Foi a experiência de me tornar professora em uma escola da periferia de Curitiba o motor para finalizar a graduação e pensar nas temáticas em que hoje me debruço.

A passagem pelo mestrado e os estudos sobre as intelectuais negras me renderam bons frutos acadêmicos, como já mencionado nas páginas anteriores. Para além deles, venho potencializando minha experiência profissional por meio de leituras e da pesquisa. Compreendo a sala de aula da educação básica como a experiência genuína de desterritorialização e reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1980); é nela que o conhecimento que aprendemos durante os anos de licenciatura é posto à prova. É ali que, durante as diversas mediações de conflitos, compreendemos o quão importante são os momentos de estágio e os programas que levam os futuros docentes para a sala de aula, mesmo antes da conclusão do curso. Os conteúdos que aprendemos na universidade muitas vezes se mostram ausentes de sentido e de interesse em outros âmbitos da vida.

Como disse, os textos filosóficos não são fáceis, empreendi um esforço em compreendê-los, mas ao tentar resgatá-los para ensinar seus temas às crianças e aos jovens, percebi que suas abordagens se perdiam, não produziam encontro ou algum tipo de atravessamento que perpassasse o dia a dia dos estudantes, sujeitos que, muitas vezes, não viam neles utilidade alguma. Afinal, quais conhecimentos, conceitos, teorias são úteis de se ensinar para um adolescente em vulnerabilidade socioeconômica? Quais temas esse grupo deseja aprender? A reprodução de mais um conceito filosófico criado por intelectuais que não os representam ou a ideia de que negros/as, como eles/as, podem produzir conhecimento? Essas questões me movimentaram e me trouxeram às ações antes elencadas, que se realizam na escola em que atuo. Nunca deixo de pensar na relação da população negra com a educação formal, essa educação que excluiu e ainda exclui muitos de nós.

Motivada pelas questões antes postas que estão alinhadas com a minha trajetória, fui em busca de saber mais sobre o acesso à formação básica, profissionalizante e acesso ao nível superior da população negra no Brasil. Encontrei em pesquisas realizadas,

tanto por Barros⁴ (2005; 2016) quanto por Fonseca⁵ (2016), que denunciam a ausência de interesse e, consequentemente, de pesquisa com a temática racial nesse nicho específico que é a historiografia da educação brasileira da população negra, causando assim a ausência dessas questões nos manuais utilizados amplamente nas graduações e magistérios. Segundo Barros (2016, p. 54):

Ainda que compondo um importante segmento da população brasileira, e sendo objeto de pesquisas em diversas áreas das ciências humanas, a população negra, durante muito tempo, não fez parte dos sujeitos pesquisados pela história da educação. Em 1992, a pesquisadora Regina Pahim Pinto, ao realizar um balanço das pesquisas que tratavam da questão racial e educação, denunciava a ausência da categoria raça entre os trabalhos de história da educação. Manuais de História da Educação, como História da educação brasileira: a educação escolar, de Maria Luísa Santos Ribeiro (1963) ou História da educação e da pedagogia - Geral e Brasil, de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), editados, reeditados e utilizados em cursos de magistério, Pedagogia e outras Licenciaturas, formando várias gerações de pesquisadores e de educadores, pouco tocam na questão da educação da população negra. Mesmo quando reconhece a existência negra, o que é raro nessa produção, a tendência foi de não observar a presença negra na escola.

O apagamento da categoria raça nessas pesquisas e documentos comentados por Barros (2016) mostra que o desinteresse dos órgãos públicos em não só acessar essa população, ausente no passado recente da estrutura escolar, como aponta para um processo de democratização do ensino básico e público que se fez de modo parcial, uma vez que, proposta a Constituinte de 1988, não houve um esforço na construção de estratégias que evitassam a falsa inclusão e outras formas de exclusão do ambiente escolar. Embora tenha avançado bastante na erradicação do analfabetismo e na construção de políticas de inclusão de raça, classe, gênero, etnia e outros, nas últimas duas décadas, a falta de dados sobre a escolarização da população negra é notadamente o resquício de um processo de dominação e colonização, que desde o império “coisifica” a pessoa negra, tenta tirar sua humanidade e subjetividade. A escassez de dados, aliada à falta de recursos e ao desinteresse em pesquisas voltadas para esse tema, resulta em

⁴ Historiadora, mestra e doutora em educação com formação realizada na Universidade de São Paulo (USP), atualmente professora do departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

⁵ Filósofo, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de São Paulo (USP), atualmente professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

uma manutenção forçada e intencional da imagem dessa população, a qual permanece atrelada a um passado escravagista que perdurou por quase quatro séculos. Esse cenário contribui para a ausência de informações que evidenciem como esse grupo foi marginalizado no processo de escolarização, o qual já se desenvolvia entre as pessoas brancas (Barros, 2016).

Posto isso, Barros (2016) ainda nos diz que a escolarização de negros e negras se deu no objetivo de controle ou, como diria Foucault (1970; 1988), um dispositivo, ou, Deleuze e Guattari (1995), agenciamentos para controle do Estado. Durante o período abolicionista, e após a Lei Áurea de 1888, foi preciso pensar em uma sociedade do progresso econômico, onde não houvesse grandes rebeliões, onde o chicote fosse outro, segundo a historiadora:

O temor em relação a uma emancipação demasiado abrupta, que não preparasse os escravos para uma nova lógica de trabalho – o trabalho livre – fazia parte dos debates referentes à questão da mão-de-obra. Em outras palavras, uma das maiores preocupações durante o período era: de que maneira manter os trabalhadores escravos em seus postos de trabalho após a libertação? Lendo mais profundamente o debate, podemos perceber que uma preocupação dos homens do período era: como manter o controle sobre essa massa que não teria mais o chicote como forma de coerção? (Barros, 2005, p. 80).

Nesse sentido, entende-se que o início da escolarização da população negra não teve o objetivo de emancipação de si e de suas condições, mas de articulação de discursos de violência, a ideia da formação de uma nação considerada “civilizada” aos moldes europeus a fim de atingir o progresso econômico e, acima de tudo, de coerção, de silenciamento de possíveis revoltas à luz de tudo que se tinha vivido até então.

Em uma pesquisa mais aprofundada sobre a escolarização da população negra de São Paulo, a historiadora Surya (2016) nos interpela no sentido de que, dentro da comunidade negra, existiam distinções quanto à valorização da instrução formal, uma vez que a sobrevivência ocupava lugar mais imediato em muitas vidas negras:

Portanto, se por um lado é possível afirmar que havia uma valorização da instrução por parte da camada negra, uma análise mais acurada permite perceber, também, que essa valorização não era disseminada entre a totalidade da população negra paulistana. Uma explicação possível é que uma parte dela estaria inserida na realidade das populações mais pobres que, preocupadas com a sobrevivência mais imediata ou ainda com uma apreensão diferente da importância da escolarização, não buscavam a escola da maneira como esperavam os responsáveis por ela (professores, inspetores, Estado). Estes depositavam uma grande esperança de

regeneração dessa população através de seu acesso à instrução formal. Isso posto, podemos perceber que realmente a educação escolar não estava presente para a totalidade da camada negra de São Paulo, como demonstram também os artigos da imprensa negra citados anteriormente (Barros, 2005, p. 89).

Além das questões já mencionadas, os negros e as negras que tinham interesse na formação escolar enfrentavam enormes dificuldades já na matrícula, pois as províncias legislavam de forma diferente em relação a essa situação da escolarização negra durante o período abolicionista no Brasil. Embora a educação formal fosse obrigatória, em diversas províncias havia restrições específicas para pessoas negras (libertas ou não) quanto ao acesso e permanência nas escolas.

Fonseca (2016) apresenta, em outro contexto, uma pesquisa detalhada que mapeia a legislação educacional de alguns estados brasileiros, analisando o tratamento dado à população negra na educação formal a partir de documentos históricos. Com base nesses registros e nos dados já referenciados por Primitivo Moacir (*apud* Fonseca, 2016), o pesquisador identifica uma lei de 1837, na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que proibia a presença nas escolas públicas de duas categorias de pessoas: portadores/as de doenças contagiosas e negros/as (libertos ou não). Na província de Minas Gerais, por sua vez, na legislação de 1835, por exemplo, pessoas negras podiam frequentar as escolas públicas, desde que não fossem escravizadas. Em Alagoas, 1871, foi criado o período noturno para negros/as escravizados/as ou não, o objetivo era a segregação por raça para não afugentar pessoas brancas que frequentavam a escola no período diurno. Na província do Rio de Janeiro, em 1837, a restrição era para negros/as africanos/as, ainda que livres. Em algumas dessas legislações negros/as e escravizados/as eram entendidos da mesma maneira, conforme Marcus Fonseca (2016, p. 11):

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial.

Quando falamos especificamente da província do Paraná, território geográfico, político e social no qual esta tese é localizada, é possível encontrar, a partir dos estudos de Barros (2016), o processo de legislação educacional para negros e negras durante o século XIX. Essa província foi criada em 1853 e, no ano seguinte, aprovou sua primeira lei educacional, mas nessa não havia menção à população negra. Somente em 1857 se apresenta uma legislação que traz questões sobre a exclusão da população negra. Vemos escravizados/as e portadores/as de doenças contagiosas proibidos de frequentar as instituições escolares, assim como pessoas não vacinadas e menores de 5 anos, nesse período.

Ainda em 1871, segundo a legislação, qualquer um poderia realizar a matrícula desde que estivesse com pai, mãe ou tutor responsável; eram excluídos os/as escravizados/as. Em 1872, assim como em Alagoas, foi criado o período noturno na escola, mas mesmo esse era proibido para escravizados/as. Apenas em 1871, os negros/as nascidos de escravizadas após a aprovação da Lei do Ventre Livre puderam ser incluídos no sistema escolar da província do Paraná. Importante ressaltar que estamos falando das questões legislativas, a inclusão dessa população nas escolas por lei não confirma a sua participação de fato no sistema, conforme Barros (2016, p. 603):

Tendo consciência dos limites de um trabalho panorâmico, nosso objetivo foi uma mirada geral, comparativa. Não tomamos a legislação como totalidade das relações. Se institui práticas, a lei também é resultado de processos, de disputas e conflitos. É burlada, alterada e descumprida – seja quando permite, seja quando proíbe. A obrigação de escolarizar os ingênuos no Paraná, por exemplo, não significa que todos os ingênuos daquela província tiveram acesso à escola, como a proibição de matrícula não excluiu todos os escravizados em todos os períodos e regiões do processo de escolarização –episódios que vêm sendo investigados por muitos pesquisadores.

A partir dessa breve reflexão com a qual resgato partes específicas de uma história da educação da população negra no Brasil, alcanço a compreensão de que a relação dos negros e das negras com a educação formal foi marcada por diversos tensionamentos. Esses tensionamentos envolvem, por um lado, o controle dos corpos negros, e, por outro, a impossibilidade de acesso ao sistema escolar, devido a questões legais e de sobrevivência física. O que não apenas impacta nos dados que temos hoje sobre a ocupação profissional dessa população, como permite traçar uma linha molar (Deleuze;

Guattari, 2011b), que aponta para uma limitação de origem e de destino no percurso histórico desse grupo marcado política e socialmente por inúmeros desfavorecimentos. Se em uma cartografia a linha molar é aquela que não se pode evitar, diz de um mundo que já estava em processo quando chegamos nele, as outras duas linhas, a molecular e a fuga (Deleuze; Guattari, 2011b), apontam para formas de se organizar coletivamente e para estratégias de resistência. Nesse sentido, uma cartografia da história da educação da população negra envolve ressignificar essa origem, o que se fez no Brasil graças à luta dos movimentos negros e suas demandas nos currículos escolares, esforços que com o passar dos anos alçaram estabelecer as leis 10.639/03 e 11.645/08.

3.2 “PRECISA DEIXAR A MILITÂNCIA DE LADO E ESTUDAR”: MOVIMENTO NEGRO, AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E A INSERÇÃO DAS LEIS 10.639 E 11.645.

Na seção anterior abordei, alguns dados localizados em pesquisas que se detiveram em documentos históricos, traçando as primeiras interações do/a negro brasileiro/a com a educação formal e seus tensionamentos. Nesse segundo momento, faço um salto histórico, do período abolicionista e pós abolição no Brasil, e me debruço no final dos anos 90 e início dos anos 2000, para fins de pensar a construção das ações afirmativas e a luta dos movimentos sociais para a concretização das mesmas. Posto isso, o ponto de partida será algumas reivindicações, relacionadas à educação, feitas pelos movimentos sociais negros, desde o período pós abolicionista e o de chegada à inserção das leis 10.639/03 e 11.645/08.

O título desta seção faz alusão a um comentário dirigido à mim durante a entrevista do processo seletivo para o doutorado, na época eu estava bastante envolvida com eventos da universidade, coordenava um encontro mensal chamado de Quinta

Preta⁶ e um grupo de estudos de leituras pós coloniais e decoloniais⁷⁷. Hoje penso que, esse argumento que me foi dirigido, feito por uma doutora em educação, denuncia uma ideia de que estar na militância não tem relação com a produção de conhecimento ou com o estudo propriamente dito, que é preciso estar em um lugar social ou em outro, ou até mesmo que é preciso “parar” de ser militante para ser intelectual ou, nesse caso, uma doutoranda considerada exemplar.

Como já disse anteriormente, o que está nesta escrita se move a partir de experiências próprias, e essa passagem, para além de infeliz, foi um importante motor para pensar na prática, na experiência, como produção de intelectualidade. Adentrar ao movimento social negro, mais especificamente o Movimento Negro Unificado/ MNU do Paraná, foi um marco em minha vida. Nesse ambiente, estudei, ouvi as histórias dos mais velhos, conheci trajetórias semelhantes à minha, viajei para dar oficinas, critiquei o que me incomodava e, sem dúvida alguma, vi a produção de conhecimento acontecendo em cada encontro, uma espécie de intelectualidade viva e em movimento.

O Movimento Negro Unificado/MNU, no Paraná, surgiu na década de 1980, como parte de um movimento nacional que buscava combater o racismo e lutar pelos direitos da população negra. Inspirado por outras frentes de resistência no Brasil, o MNU Paraná se destaca por ofertar a organização de eventos, palestras e manifestações, além de fortalecer a atuação de militantes negros no estado. O movimento teve um papel importante na denúncia das desigualdades sociais e raciais, promovendo debates sobre a temática, e também reivindicando políticas públicas para a melhoria da qualidade de vida da população negra. Considero que o MNU é um movimento vivo da negritude no Paraná.

Para Petrônio Domingues, um historiador e um expoente importante da intelectualidade negra brasileira, as diversas organizações com base na identidade racial no Brasil podem ser classificadas a partir de fases. No artigo intitulado de “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” (Domingues, 2007), o autor fala

⁶ Evento realizado por Ma. Aline Di Giuseppe e pelo Dr. Pedro Augusto Pereira Gonçalves, coordenado pela Dra. Lucimar Rosa Dias e que tinha como objetivo trazer pessoas negras para falar sobre suas pesquisas e práticas, a maior parte dos encontros ocorreu online pois foi durante a pandemia. Tal evento, fazia parte das ações implementadas pela Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade (SIPAD) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Paraná.

⁷ O Grupo de estudos Pós Coloniais e Decoloniais, era coordenado por Ma. Aline Di Giuseppe e Dr. Pedro Augusto Pereira Gonçalves, tinha como objetivo a reunião quinzenal a fim de discutir e ler textos das temáticas pós coloniais e decoloniais.

especificamente de três fases e elabora hipóteses de que estamos, a partir de 2000, vivendo a quarta fase.

Na primeira fase (1889-1937), o movimento negro se organizou por meio de "clubes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e outras entidades" (Domingues, 2007), promovendo atividades sociais e culturais. Já na segunda fase (1945-1964), com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, a luta pela conquista dos direitos civis se intensificou. A terceira fase (1978-2000), com o Movimento Negro Unificado (MNU), marcou uma aproximação do movimento com "sindicatos e partidos", adotando uma postura mais classista e antirracista. Sobre a terceira fase, segundo Petrônio Domingues (2007, p. 114):

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações "mínimas": desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país.

Observo, portanto, tomando a citação acima, que houve uma preocupação do Movimento Negro Unificado com a agenda educacional e a inclusão da História Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação básica. Nesse sentido, e penso em corroborar com a educadora e ex-ministra Nilma Lino Gomes (2017), fez-se um direcionamento importante de cunho intelectual das relações étnico-raciais, com o intuito de defender o valor e importância do Movimento Negro como um agente político e educador, justamente porque, dentre outras questões, esse grupo politiza a ideia de raça e, com isso, inclui a temática racial na pauta educacional. Destaco abaixo os argumentos descritos pela autora:

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; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (Gomes, 2017, p. 21).

Entende Gomes que o Movimento Negro é produtor de conhecimento e saberes emancipatórios, além de, em seu interior, oportunizar a construção de intelectuais e de uma intelectualidade capaz de protagonizar através do estudo e novos saberes, assim como a sistematização do conhecimento das questões raciais no Brasil. Não somente é responsável por isso, mas pelas reivindicações que hoje são políticas públicas para a população negra. Os/as militantes desse movimento social impuseram suas críticas em diversas camadas e agendas da sociedade; convém destacar as críticas à agenda educacional. Para o MNU esse sistema por séculos dificultou o acesso às pessoas negras, quando os/as inseriu não o fez de uma forma efetiva, mas com o objetivo de controle dos corpos. É essa virada/giro que por aqui interessa visibilizar, pois dá forma de excludente a uma educação, que se detém em ser controle e não um meio da transformação social. Retomar esse perfil do sistema educativo que passa pelo controle, apontar ao menos nos documentos os processos de manipulação de um grupo que é parte da população brasileira, pode se tornar potente para tratar sobre antirracismo. Não foi por acaso, foi por força política e social do movimento negro, dos/as militantes que dele participaram e participam, que alcançou determinadas políticas reparatórias, estas são efeito da ação dos/as intelectuais, que de fato se mobilizam e colocam em prática sua intelectualidade. Segundo os pesquisadores Paulo Vinicius Baptista da Silva⁸, José Eustáquio de Brito e Nilma Lino Gomes (2021, p. 5):

A partir dos anos 2000, o movimento negro intensificou ainda mais o processo de crítica ao modelo de política educacional adotado que não considerava as desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. As ações afirmativas como caminho possível para a diminuição dessa situação, levando a mudanças internas na estrutura do Estado, avançaram como ponto de concordância entre as diferentes organizações do movimento negro e, aos poucos, as entidades se unem no reconhecimento da urgência de implementação das cotas raciais como uma modalidade de ação afirmativa para a correção das desigualdades raciais, a curto e médio prazos, no ensino superior.

⁸ Durante a escrita desta tese, fomos pegos de surpresa com o falecimento do pesquisador e docente Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, ocorrido no dia 30 de outubro de 2024. Para além de ser uma referência intelectual, o professor Paulo foi um grande incentivador dos meus, e de muitos outros, estudos sobre as temáticas raciais na Universidade Federal do Paraná.

Quando se trata de ações afirmativas, é possível pensar nos termos de uma definição geral que implica um conjunto de políticas, estas por sua vez se utilizam de recursos financeiros e estruturais para beneficiar pessoas que pertencem a grupos discriminados. Essas medidas têm como objetivo combater as exclusões sociais e aumentar a participação dessa população no processo político. Trago abaixo disposto em tópicos, alguns marcos educacionais importantes para as questões raciais, são eles:

- 1995: Cerca de 30 mil pessoas se reúnem em Brasília, na Marcha Zumbi, para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. No mesmo dia, o presidente, até então, Fernando Henrique Cardoso recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra.
- 2000: Fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) A ABPN foi criada para reunir pesquisadores que estudam as relações raciais e temas relacionados à população negra, promovendo a produção de conhecimento científico e o reconhecimento acadêmico das experiências do movimento negro no Brasil.
- 2003: Criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) Em 21 de março, Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, foi criada a Seppir com a missão de promover políticas públicas voltadas à igualdade racial no Brasil, focando em áreas como educação, saúde e segurança pública. A Seppir foi um avanço significativo nas políticas de promoção da igualdade racial no país.
- 2003: Sancionamento da Lei nº 10.639. Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque, a Lei nº 10.639 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, marcando um marco na valorização da cultura e história negra nas instituições educacionais.
- 2004: Aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e Parecer CNE/CP nº 03/2004 O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou diretrizes que ampliaram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para todas as etapas e modalidades de ensino, fortalecendo a implantação e implementação de conteúdos que abordam a diversidade racial e cultural no Brasil.
- 2004: Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). A Secad foi criada no Ministério da Educação com o objetivo de implementar

políticas de diversidade e inclusão social, além de atuar de forma transversal nas políticas educacionais, garantindo maior representatividade e inclusão para a população negra e outros grupos marginalizados.

- 2008: Alteração da Lei nº 10.639 pela Lei nº 11.645 A Lei nº 10.639 foi modificada pela Lei nº 11.645, que incluiu a temática indígena, além da afro-brasileira e africana, reconhecendo a pluralidade étnica e cultural do Brasil e ampliando a importância da educação para a valorização das culturas indígenas e afro-brasileiras.
- 2012: Sancionamento da Lei nº 12.711 (Lei de Cotas nas Universidades Públicas) A Lei nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, estabeleceu a reserva de vagas em universidades e instituições federais de ensino técnico para estudantes oriundos de escolas públicas, com cotas específicas para negros, pardos e indígenas. Essa lei representou uma importante política de inclusão social e racial, visando reduzir a desigualdade educacional e aumentar o acesso de grupos historicamente marginalizados ao ensino superior.
- 2014: Sancionamento da Lei nº 12.990. A Lei nº 12.990 estabeleceu cotas raciais para concursos públicos da administração federal, com o objetivo de promover a inclusão de pessoas negras no serviço público e combater as desigualdades históricas presentes nas relações raciais no Brasil.
- 2023: A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi recriada no Ministério da Educação (MEC) no início de 2023. A Dr^a. Lucimar Rosa Dias, professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), assumiu a posição de Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola na SECADI.
- 2024: Criação da Política Nacional de Equidade para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Criada pela Portaria nº 470/2024, o PNEERQ objetiva implementar ações e programas educacionais destinados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola.

A introdução de políticas afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial provocou uma reconfiguração significativa na luta pelo direito à educação no Brasil. A inclusão de indivíduos oriundos de coletivos diversos e historicamente marginalizados e

ausentes do ensino superior público brasileiro, especialmente nas universidades federais e estaduais, possibilitada pela implantação das cotas raciais em virtude da Lei 12.711/12, tem sido marco relevante nesse processo. Além disso, as várias iniciativas que promovem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, juntamente com os direitos assegurados pelo Estatuto da Igualdade Racial, têm propiciado a emergência de uma rica gama de conhecimentos e experiências provenientes das vivências comunitárias, políticas, sociais, culturais e artísticas dos sujeitos negros. Esses conhecimentos, enraizados na ancestralidade e na luta contra desigualdades e violências, têm contribuído para uma transformação profunda na ciência, na educação e na sociedade como um todo.

Reforço, portanto, que os movimentos negros produtores de conhecimento protagonizam a luta por essas e outras ações afirmativas. Volto a esse ponto que será o mote das próximas digressões deste texto, ao destacar as leis 10.639/03 e 11.645/08, a saber, a norma que traz a obrigatoriedade da inclusão das temáticas relacionadas à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todos os segmentos educacionais das instituições de Ensino públicas e privadas do país. Segundo a intelectual Lucimar Rosa Dias (2018, p. 13):

A lei nº 10.639 apresentada de imediato teve como função precípua responder a antigas reivindicações do Movimento Negro ou distraí-lo com novas preocupações principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo consegue o intento de não ser pressionado de imediato por este seguimento da sociedade que ao meu ver poderia causar constrangimentos ao início da gestão Lula. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas impedissem a criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Cria-se na estrutura de governo a SEPPIR-Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial.

A criação da instituição da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, simboliza de forma eloquente o início de uma profunda transformação no panorama das políticas públicas brasileiras. Essa medida não apenas marca o surgimento de um novo governo democrático e popular, mas também se constitui como uma resposta concreta aos incessantes movimentos reivindicatórios que, ao longo

de décadas, clamavam pela inclusão e reconhecimento da participação africana e afro-brasileira na construção da história e cultura nacional e mundial.

Nesse sentido é que a Lei 10.639/2003 passa a ser pioneira, em nível federal, ao se tornar a primeira legislação a promover a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. Essa legislação surgiu como uma resposta direta às demandas históricas por um tratamento mais equitativo e representativo das contribuições afrodescendentes na educação formal.

A importância dessa lei foi reconhecida e respaldada pelo Conselho Nacional de Educação, que, no ano de 2004, aprovou o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004.

Esses documentos expandiram o escopo da lei, estendendo sua aplicação a todas as etapas e modalidades de ensino e detalhando os fundamentos e diretrizes necessárias para a implementação efetiva através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse avanço não só consolidou a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos, mas também forneceu uma estrutura clara para sua integração no currículo escolar.

No mesmo ano de 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) dentro do Ministério da Educação representou um passo significativo na execução de uma agenda progressista voltada para a diversidade e a inclusão social. Essa secretaria tinha como proposta fundamental atuar de maneira transversal, colaborando com outras secretarias e integrando as políticas educacionais para promover uma educação que abraçasse e refletisse a diversidade cultural e étnica do Brasil.

Ao longo dos anos seguintes, a Secad não apenas expandiu sua atuação, mas também desempenhou um papel crucial na implementação de políticas educacionais voltadas para a inclusão social e a igualdade racial. O impacto dessa secretaria nas políticas educacionais foi profundo e abrangente, promovendo mudanças substanciais na forma como as questões de diversidade e igualdade racial foram abordadas e integradas no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, essas iniciativas não só reforçaram o compromisso com a inclusão, mas também ajudaram a moldar uma educação mais equitativa e representativa para todos. Segundo Nilma Lino Gomes, José Brito e Paulo Vinícius (2021, p. 11), “Por tudo isso, não podemos retroceder. As ações

afirmativas como políticas de promoção da igualdade racial na educação representam uma das maiores inflexões democráticas na educação brasileira dos últimos 20 anos”.

Portanto, podemos pensar, assim como o pesquisador Petrônio Domingues (2005), que as ações afirmativas no Brasil são, de fato, o início de uma reparação histórica e, para este estudo, interessa-nos o que se seguiu, e ainda segue, a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08, e o que comumente nas escolas é chamado de Educação Antirracista.

3.3 AVANÇOS E LACUNAS PÓS LEI 10.639/03

Na seção passada, pensamos as ações afirmativas como uma possibilidade, mesmo que mínima e de direito, de reparação histórica, especialmente no campo educacional. A inserção da lei 10.639/03, posteriormente alterada para 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira em todos os segmentos educacionais públicos e particulares, trouxe-nos um maior respaldo jurídico para tratar das temáticas. Como educadora, principalmente em escolas particulares, mesmo as garantias legais podem não ser cumpridas pela gestão escolar e, principalmente, aceitas pelos pais pagantes, que são os clientes. Nos 10 anos de trajetória na educação, tive a sorte de fazer parte de escolas consideradas progressistas em Curitiba. Afinal, era permitido falar sobre o racismo, muitas vezes incentivado, desde que não causasse mal-estar entre os/as estudantes, desde que não mexesse fundamentalmente com as estruturas familiares, ou seja, desde que não complicasse para o lado da escola e nem para o meu. Desde que não fosse polêmico. Quando reflito que cá estamos, mais de 20 anos após aprovação da lei 10.639/2003, e ainda iniciando formações com docentes e alunos/as sobre a temática, ao menos nas escolas particulares pelas quais circulei, fico um tanto decepcionada, o que me leva a pensar melhor sobre essas instituições, as particulares. O orçamento era inexistente para investir em formação continuada para o corpo docente. Com muito esforço e perseverança, consegui, em algumas delas, abrir espaço para palestras, mas, infelizmente, essas iniciativas eram oferecidas gratuitamente, o que acabava por desvalorizar toda uma atividade intelectual. Essa

realidade ressalta a sensação de estar sempre enfrentando resistências ao abordar temas como o racismo, mesmo em instituições que se consideram progressistas.

Pensando nesses caminhos abertos a partir da aprovação da lei 10.639/2003, exploraremos nesta seção duas pesquisas importantes, uma em âmbito nacional (chamaremos de pesquisa 1) e outra estadual (chamaremos de pesquisa 2), depois relacionaremos os dados de ambas as pesquisas para pensar os deslocamentos e tensões movimentadas pós aprovação da lei.

PESQUISA 1: NÍVEL FEDERAL

A primeira pesquisa, realizada em 2023, teve duas importantes instituições de educação não formal do país como proponentes, a saber, Geledés- Instituto da Mulher Preta (liderado por Sueli Carneiro) e Instituto Alana. Ambas são reconhecidas nacionalmente pela preocupação com a qualidade do ensino, especialmente o ensino público. Conforme descrito no documento intitulado de “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”:

O entendimento partilhado de que uma educação de qualidade deve ser comprometida com a perspectiva antirracista, garantida desde a educação infantil e mantida durante toda a vida escolar, motivou as duas organizações à realização desta pesquisa sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 6).

Esta pesquisa analisa a implementação da Lei 10.639/03 junto às Secretarias Municipais de Educação, que altera a LDB e que passou a estabelecer, em seu artigo 26-A, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro brasileira no currículo oficial da educação brasileira.

A pesquisa intitulada de “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” teve como proposta a coleta de dados na esfera municipal, pois entende-se que é nessa onde é concentrado o maior número de estudantes. Houve uma taxa de resposta de 21% dos municípios de todo o Brasil, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação. O documento traçou o perfil das secretarias respondentes:

Gráfico 1 - PERFIL DAS SECRETARIAS, GESTORAS E GESTORES



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 36.

No gráfico acima observa-se, portanto, que a maior participação é dos municípios de baixo porte, até 20 mil habitantes, localizados no Nordeste e que têm o ensino fundamental I (anos iniciais) como seu principal segmento. Quando se analisam as informações apresentadas abaixo, veremos números ainda muito alarmantes, tais como: apenas 26% dos municípios respondentes possuem uma equipe responsável pela temática, 8% tem orçamento para a temática, o que impossibilita pensar e planejar grandes eventos e percursos educativos para a formação de profissionais.

Gráfico 2 - PRINCIPAIS ACHADOS
Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 41.



A pesquisa também explorou a adaptação das normas federais no contexto municipal e focou principalmente em responder às seguintes perguntas: 1) As Secretarias Municipais de Educação integraram o atendimento à Lei 10.639/03 em suas estruturas administrativas? 2) Se a Lei 10.639/03 foi incorporada, de que maneira ela se reflete na estrutura administrativa, pedagógica e de planejamento das redes municipais de ensino? Os gráficos abaixo nos mostram melhor essas informações:

Gráfico 3 - REFERENCIAL CURRICULAR

ADAPTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR

58% dos municípios que responderam à pesquisa afirmam ter readaptado o referencial curricular considerando especificamente a Lei 10.639/03.

Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 42

Gráfico 4 - ADAPTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 42

No gráfico acima temos um resultado interessante: 58% dos municípios respondentes afirmam ter readaptado o referencial curricular a partir da Lei 10.639/03, pesando no referencial como um conjunto de fontes e informações para a elaboração dos cursos e planos de aula. Na região Sul, por exemplo, esse número é bem menor e passa

Gráfico 5 - SECRETARIAS COM ÁREA OU PROFISSIONAL ESPECÍFICO

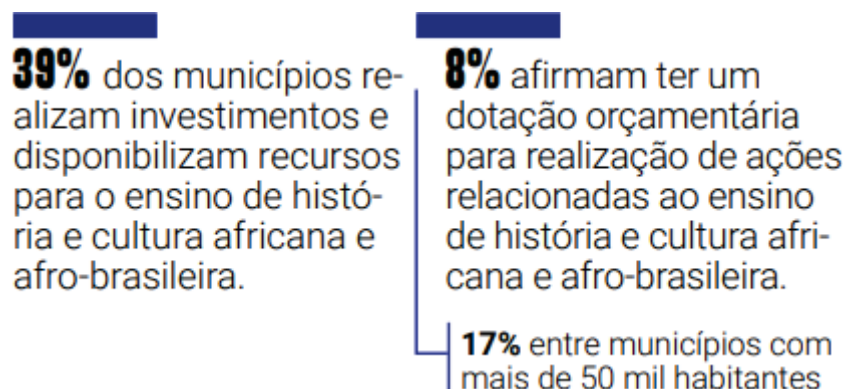
a ser apenas que 22% dos municípios que responderam à pesquisa consideram o fator raça no processo de aprendizagem. Porém, quando confrontado com o dado que será mostrado no gráfico abaixo, podemos nos questionar sobre essa adaptação curricular, visto que em 74% dos municípios respondentes não há profissional ou equipe especializada na temática.



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 44.

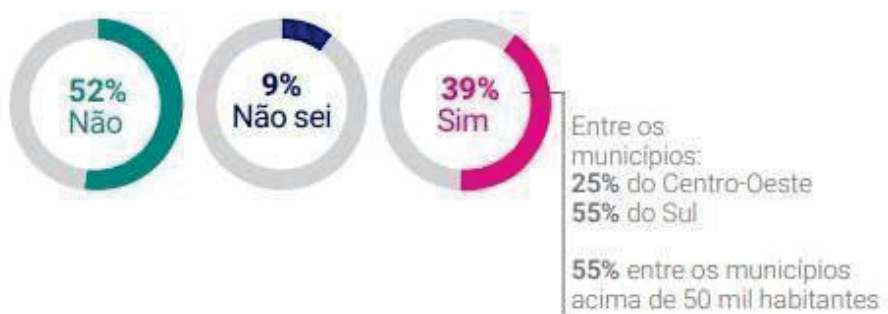
Outro dado alarmante que os dados que estão presentes no gráfico abaixo mostram se refere ao fato de que mais da metade dos municípios respondentes (52%) não disponibilizam recursos financeiros para eventos e ações relacionados à temática.

Gráfico 6 - INVESTIMENTO



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 45.

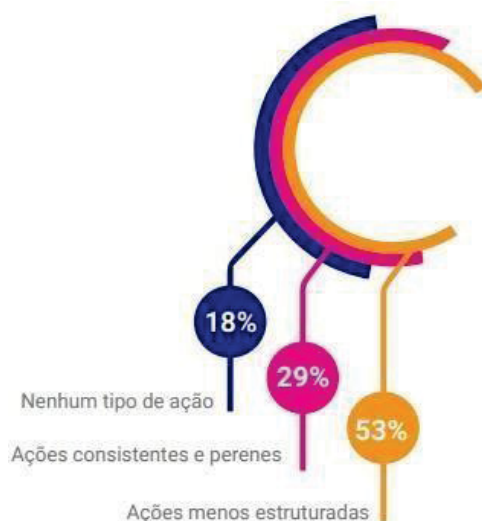
Gráfico 7 - DISPONIBILIZAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 45.

Um cenário preocupante se esboça nas redes municipais de ensino e revela que mais da metade das secretarias (53%), como mostram os números do gráfico abaixo, reconhecem não implementar ações consistentes e contínuas para a aplicação da Lei 10.639/03. Esta pesquisa, que cobriu 21% dos municípios brasileiros, também indicou que 18% deles não adotam nenhuma medida para garantir um currículo racialmente equitativo e que traga as questões relacionadas à diversidade.

Gráfico 8 - SEGMENTAÇÃO



Fonte: Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 66.

Após mais de 20 anos de modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o desafio de transformar as práticas educacionais ainda se concentra em abordagens momentâneas ou específicas em algumas datas. Os dados revelam que, apesar da inclusão de temas como diversidade e relações étnico-raciais ser considerada importante, ele são abordados de forma mais confortável, em vez de confrontar questões mais profundas como a hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Isso sugere que a reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais frequentemente evita a reavaliação dos privilégios existentes. Essas escolhas podem

evidenciar um panorama mais amplo sobre a percepção de baixo apoio e engajamento para a implementação plena das leis 10.639/03 e 11.645/08.

PESQUISA 2: NÍVEL ESTADUAL

Os outros dados, que trago a seguir, referem-se ao que antes nomeiei pesquisa 2, iniciada em 2014, através de um questionário, com 18 questões enviado, via Ministério Público do Paraná/ MPPR, para todas as escolas do Estado do Paraná; até 2017 o MPPR ainda recebia os questionários. Essa análise teve como objetivo a fiscalização da Lei 10.639/03, intitulada de “Fiscalização do cumprimento da Lei 10.639/2003 nas Escolas do Estado do Paraná”.

Tal questionário faz parte do Procedimento Administrativo nº 0046.14.000.922-9 instaurado pelo MPPR e, a partir desses dados, foram produzidos alguns textos acadêmicos, tais como: a dissertação de mestrado, de Celso José dos Santos (2015), que teve como objetivo investigar as Equipes Multidisciplinares das Escolas Estaduais da Região Noroeste do Paraná, analisando suas práticas pedagógicas e a aplicação da Lei 10.639/03; a dissertação de mestrado de Elba Cristina Ferreira da Silva, defendida em 2017, cuja escrita problematizava a atuação do Ministério Público do Paraná na promoção de uma educação antirracista, destacando a importância do questionário como ferramenta para fortalecer ações de diversidade nas escolas; no ano seguinte, em 2018, Liliana Cotinho de Assis defendeu sua dissertação de mestrado utilizando os dados do Processo Administrativo MPPR 0046.14.000922-9 (2014) e de pesquisa de campo com escolas do município de Curitiba/PR, e teve como objetivo construir referentes político-normativos com uso prático em escolas, sistemas educacionais, movimentos sociais e familiares na orientação para a execução de uma educação antirracista. A tese do educador Dr. Wilker Solidade da Silva, escrita em 2020, também utilizou as respostas dos formulários e a tabulação dos dados; seu estudo teve como objetivo a análise do cumprimento do Artigo 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, a partir da proposta de um indicador de verificação de práticas

pedagógicas e de gestão reconhecidas como de promoção da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) como política educacional.

Após todo o procedimento de envio dos questionários para as escolas, diálogo com as Secretarias de Educação municipais, e início da recepção das informações angariadas pela pesquisa, o MPPR, através do CAOP de Proteção aos Direitos Humanos, contatou o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná (NEAB/UFPR) para propor um convênio entre as instituições para o trato analítico dos dados arrolados. Os dados, recepcionados pelo MPPR em formato digital (documentos digitalizados com respostas manuais), foram encaminhados à Universidade Federal do Paraná via parceria firmada, entre ela e o MPPR, por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) em 2016. Esses dados, depois de mais de um ano de trabalho, foram transcritos, tabulados e disponibilizados para análise.

No ano de 2018, sob organização de pesquisadores do NEAB/UFPR, foi publicado o relatório intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas paranaenses: uma análise sobre o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003”, tomando por referência o questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do Estado (2018), que sintetiza análises globais sobre os principais dados angariados a partir das respostas disponibilizadas pelas escolas ao questionário enviado pelo MPPR no ano de 2014.

Os dados tratados e tabulados pelos pesquisadores do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/ NEAB, da Universidade Federal do Paraná/UFPR, passam a ser utilizados nessa análise sobre a relação sobre a educação da população negra do Brasil, no caso no estado do Paraná. Abaixo temos uma tabela com as escolas ativas no Paraná; em 2015, vemos, portanto, que 53,7% são de dependência administrativa municipal e, logo em seguida, com 23,4%, as escolas privadas.

Tabela 1 - ESCOLAS ATIVAS NO PARANÁ EM 2015 POR DEPENDÊNCIA

Dependência administrativa	Instituições Ativas em 2015	
	Total	Porcentagem sobre o total de escolas ativas
Estadual	2.147	22,6%
Federal	32	0,3%
Municipal	5.104	53,7%
Privada (conveniadas e não conveniadas)	2.228	23,4%
Total	9.511	100%

Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 24.

Porém, há uma taxa de resposta maior na esfera estadual, perfazendo 71,2% das escolas estaduais ativas em 2015, enquanto no município apenas 36,1%, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 - ESCOLAS PARTICIPANTES NO LEVANTAMENTO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência administrativa	Dados levantamento	
	Número de respondentes	Porcentagem sobre as escolas ativas em 2015
Estadual	1.528	71,2%
Federal	0	0,0%
Municipal	1.841	36,1%
Privada (conveniadas e não conveniadas)	781	35,1%
Total	4.150	43,6%

Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 25.

No total, essa investigação conseguiu obter 43,6% de taxa de respostas das escolas ativas no Estado do Paraná em 2015, aproximadamente 4.150 respostas.

O documento mostra que no Estado do Paraná há um certo pioneirismo em relação à adequação em dimensão estadual da Lei 10.639/03. A Deliberação 04/2006⁹ do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por exemplo, instituiu a necessidade de articular Equipes Multidisciplinares (EMs) para a construção dos trabalhos voltados às

⁹ Deliberação completa:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2006/deliberacao_04_06.pdf.

questões étnico-raciais nas escolas do estado. Tal ordenamento, nesse período analisado, sistematiza e articula, dentre outros, os seguintes artigos:

Art. 2º. O Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino deverá garantir que a organização dos conteúdos de todas as disciplinas da matriz curricular contemple, obrigatoriamente, ao longo do ano letivo, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na perspectiva de proporcionar aos alunos uma educação compatível com uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

Art. 6º. A Secretaria de Estado da Educação, assim como as Secretarias Municipais, providenciarão para que os Núcleos Regionais de Educação ou estruturas similares de base, componham equipes multidisciplinares de caráter permanente, que, no âmbito de sua abrangência, darão suporte aos professores para o desempenho do que preceitua a presente Deliberação (Paraná, 2006b).

Sobre as Equipes Multidisciplinares, é possível encontrar uma resolução mais recente aprovada em 2023¹⁰ no que tange à composição das equipes: Resolução SEED nº807/2023. Nela constam, dentre outros, os seguintes artigos:

Art. 2.º. A Equipe Multidisciplinar para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Estado da Educação deverá ser composta por até 18 (dezoito) integrantes, preferencialmente por técnicos de Departamentos essencialmente pedagógicos.

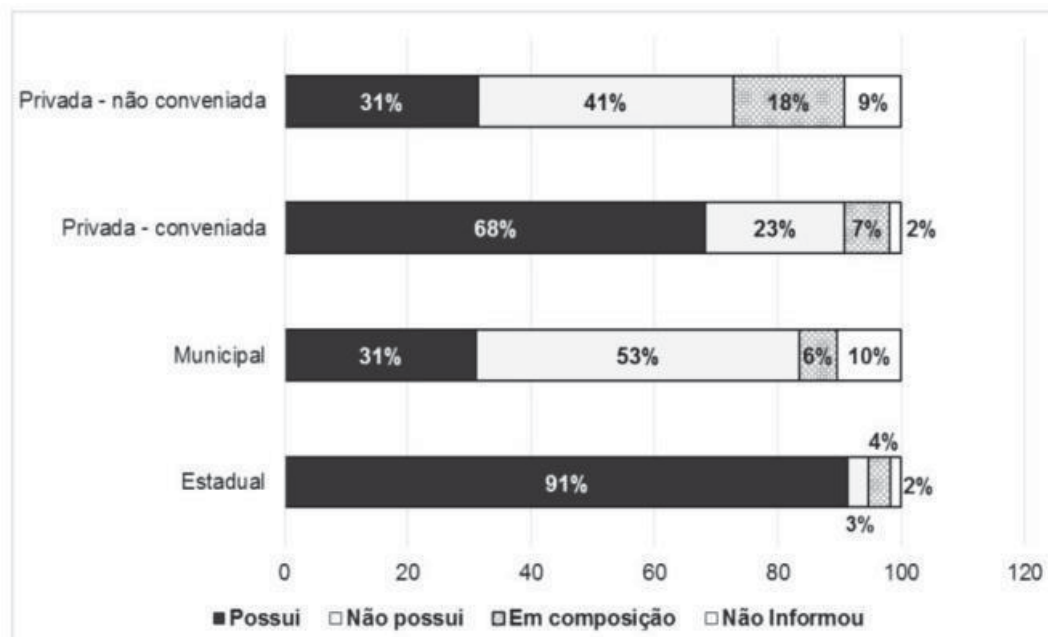
Art. 3.º. As Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos NRE deverão ser compostas por até 12 (doze) integrantes, sendo 10 (dez) pertencentes aos setores do NRE e 2 (dois) convidados representantes dos movimentos sociais negros e/ou indígenas (Paraná, 2023).

¹⁰ Resolução completa:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=288725&indice=6&totalRegistros=312&anoSpan=2023&anoSelecionado=2023&mesSelecionado=0&isPaginado=true>

Apesar da Deliberação 04/2006, que prevê a instituição das EMs em todas as escolas do Paraná (públicas e privadas), o que se observa na tabela abaixo é que apenas as escolas de esfera estadual apresentam um número consideravelmente alto (91%), enquanto das escolas municipais e privadas não conveniadas, apenas 31% possuem EMs.

Figura 6 - EQUIPES MULTIDISCIPLINARES E COMISSÕES DE DIVERSIDADE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

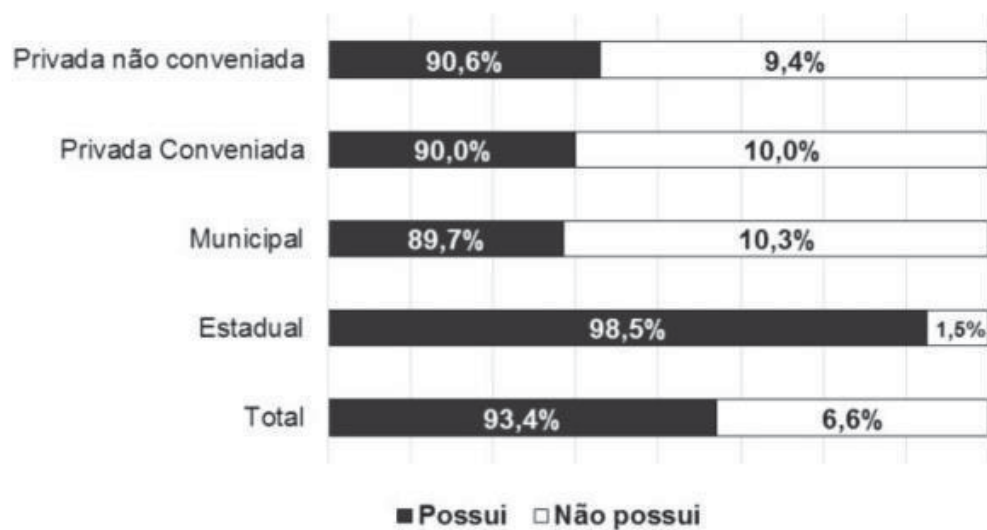


Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 30.

Como citado anteriormente, o artigo 2º do Parecer institui que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira precisam estar contemplados no Planejamento Político Pedagógico das instituições, a fim de garantir sua organização em todos os componentes curriculares. O que se pode perceber e localizar, portanto, na tabela a seguir, que corresponde a 93,4% das escolas respondentes, é que estas já possuem essa temática em seu PPP. Logo, é passível de se crer que novamente as escolas de esfera estadual saem na frente nesse aspecto, ainda que, teoricamente, as escolas do Estado do Paraná garantem que essas temáticas perpassam seus documentos mais importantes institucionais.

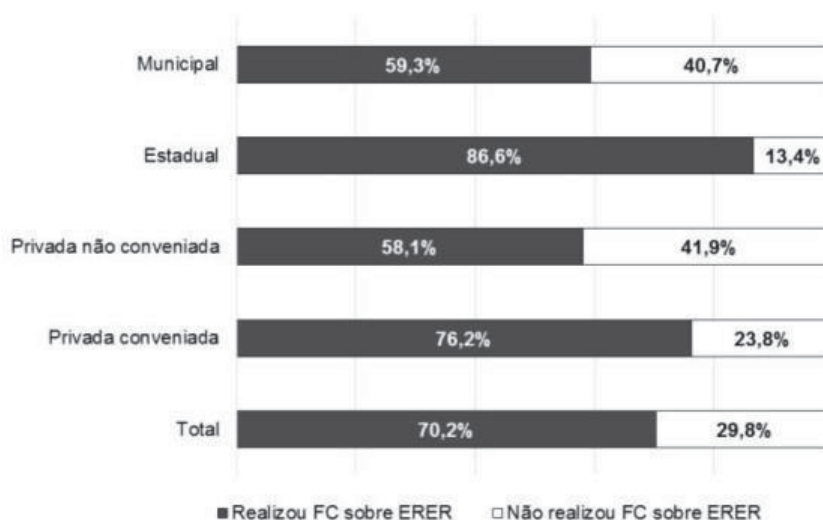
Figura 8 - INSERÇÃO DA ERER E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA NOS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 36.



Já sobre a formação continuada, na tabela abaixo, para as Equipes Multidisciplinares, observamos que 70,2% das escolas respondentes investem; novamente as instituições estaduais perfazem um número superior, 86,6%.

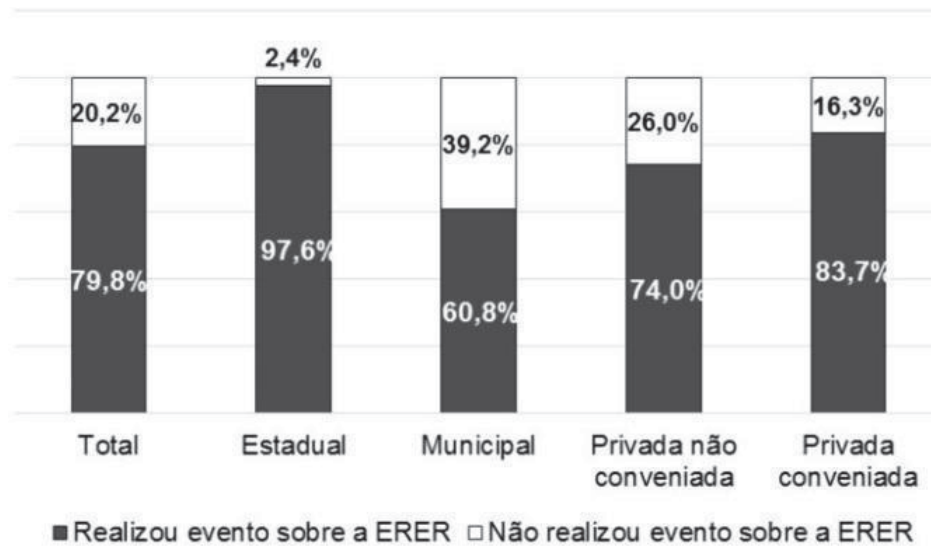
Figura 10 - FORMAÇÃO CONTINUADA (FC) DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR



Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 42.

Tomando de empréstimo outros dados da pesquisa realizada pelo NEAB/UFPR, acesso perguntas a possíveis realizações de eventos sobre as temáticas. Aproximadamente 20% das escolas paranaenses, das respondentes, não realizam eventos dedicados a ERER; um número ainda muito alto posto que, na divulgação desta pesquisa, a lei já tinha sido aprovada há mais de 10 anos. É interessante pensar e cruzar as informações dos últimos gráficos, pensando que há um número satisfatório da temática nos PPP das instituições, ou seja, na teoria, mas na prática esse número decai bastante.

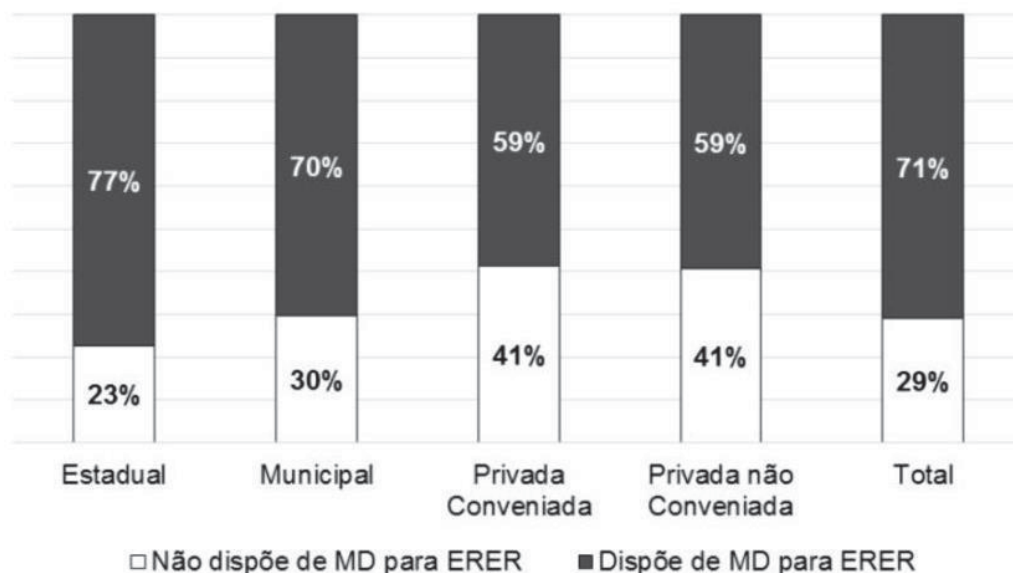
Figura 12 - REALIZAÇÃO DE EVENTOS RELATIVOS À ERER E AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA



Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 50.

Em uma última tabulação de dados da pesquisa NEAB/UFPR se encontra que há disponibilidade de material didático-pedagógico para implementar a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nesse sentido, 30% das escolas respondentes não dispõem de materiais necessários. Sendo que a recomendação do Parecer 04/2006 é que anualmente a escola possa adquirir materiais para compor esse arcabouço de instrumentais disponíveis para os docentes.

Figura 14 - DISPONIBILIDADE DE MATERIAL DIDÁTICO (MD) PEDAGÓGICO PARA IMPLEMENTAR A ERER E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA



Fonte: Silva; Cunha; Borba; Dias; Silva, 2018b, p. 53.

A análise dos dados obtidos na pesquisa, que iniciou em 2014 e recebeu respostas até 2017, oferece um panorama detalhado da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas do estado do Paraná, evidenciando avanços significativos, principalmente nas questões relacionadas à presença de equipes multidisciplinares nas instituições estaduais, mas também destacando áreas que necessitam de aprimoramento, especialmente nas esferas privadas e municipais. A elevada taxa de adesão nas escolas estaduais, com 91% das instituições possuindo Equipes Multidisciplinares (EMs), demonstra compromisso com a promoção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, a discrepância notável na conformidade entre diferentes esferas administrativas, especialmente a baixa adesão nas escolas municipais e privadas não conveniadas, revela a necessidade de um esforço mais direcionado para garantir a efetivação da Lei 10.639/03. A presença de ERER nos Projetos Políticos Pedagógicos de 93,4% das escolas contrastada com a falta de eventos e materiais adequados em muitas instituições, sugerindo que, embora as políticas estejam formalmente instituídas, sua efetividade prática ainda é insatisfatória.

Esses resultados sublinham a importância de uma abordagem integrada e contínua para a implementação das políticas educacionais sobre relações étnico-raciais. A discrepância entre a teoria e a prática observada nesta pesquisa indica a necessidade de estratégias mais eficazes para garantir que todas as escolas, independentemente de sua esfera administrativa, possam não apenas atender às exigências legais, mas também promover de maneira efetiva uma educação inclusiva. Com base nestas constatações, o próximo capítulo irá explorar propostas e recomendações para fortalecer a execução da Lei 10.639/03, focando em estratégias que possam superar as barreiras identificadas e assegurar uma educação que reflita verdadeiramente a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

Quando comparo a primeira pesquisa, realizada pelo Geledés e Instituto Alana, com a segunda, realizada pelo Ministério Público do Paraná e tratada e tabulada por pesquisadores do NEAB/UFPR, deparo-me com um contraste significativo na forma como a Lei 10.639/03 é abordada em diferentes contextos e esferas administrativas, destacando tanto avanços quanto desafios persistentes na implementação da política de educação para as relações étnico-raciais. A primeira pesquisa, que cobriu o território nacional, conduzida em 2023, tem como objetivo focar nas Secretarias Municipais de Educação, a fim de alertar e ao mesmo tempo visualizar o cenário preocupante da baixa implementação da Lei 10.639/03. Realizada há dois anos atrás, a análise comentada obteve o acesso a 21% dos municípios e conseguiu destacar indicadores alarmantes, tais como: 74% dos municípios não possuindo equipes especializadas e 52% sem orçamento adequado para a temática, a pesquisa evidencia uma fragilidade estrutural nas redes municipais de ensino. A falta de recursos e a ausência de profissionais dedicados demonstram uma dificuldade significativa em transformar a teoria das diretrizes curriculares em práticas educacionais concretas e sustentáveis.

Em contraste, a segunda pesquisa antes citada, realizada em 2015 por agentes do Ministério Público do Estado do Paraná e que abrangeu um território menor, consegue destacar nuances de um contexto mais positivo nas escolas estaduais, com uma taxa de resposta de 43,6% e uma adesão mais robusta à Lei 10.639/03. A presença de Equipes Multidisciplinares (EMs) em 91% das escolas estaduais e a inclusão da temática de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em 93,4% dos Projetos Políticos

Pedagógicos (PPP) demonstram um compromisso mais sólido e uma implementação mais avançada. No entanto, ainda existem desafios notáveis, como a discrepância na aplicação prática e a falta de materiais didáticos adequados em 30% das escolas. Esses resultados sugerem que, enquanto o Paraná mostra um avanço significativo, a efetividade das políticas educacionais ainda é prejudicada por lacunas na execução e na disponibilização de recursos.

Cada vez mais envolvida como docente e formadora no campo de estudos das questões raciais, abro-me a considerar que, especialmente nas instituições educacionais privadas de Curitiba, cidade em que atuo, as escolas não se organizam financeiramente e estruturalmente para que essas temáticas cheguem em seu corpo docente. Algumas fazem eventos esporádicos no dia 20 de novembro, de modo geral promovem ações de viés cultural folclorizado, outras nem isso. Há um número muito baixo de escolas que chegam a mobilizar ações sistematizadas durante o ano todo, que dirigem uma proposta que culmina em um evento mais significativo em novembro. Acredito que isso se deve ao fato da temática não ser uma “vitrine” para angariar mais clientes, assim como são outros assuntos, tais como, bullying, cyberbullying, inclusão, entre outros. Os panoramas apresentados pelos números detalhados na seção anterior ajudam a compreender a relevância do assunto. Mas, ao mesmo tempo, deixam mobilizados em seus dados um plano de ausências; isto é, conduzem a se acessar um horizonte no qual as abordagens sobre a temática antirracista permanecem de modo geral invisibilizadas, mesmo após mais de 20 anos de aprovação da legislação de cunho federal que obriga esses temas nas escolas do país. Avanço ao localizar dados que me permitam refletir sobre o que podemos definir como uma Educação Antirracista e sobre a importância de popularizar nas instituições de ensino práticas com esse perfil, que possam ser efetivamente implementadas. Por isso, minha preocupação em apresentar alguns exemplos propostos para profissionais da educação básica ligados a instituições educacionais.

3.4 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: POSSÍVEIS DEFINIÇÕES E EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR.

Como a pesquisa com a cartografia permite que em um mesmo plano ou temática se desdobrem diferentes abordagens, como um vetor ou uma linha menor que compõem com a segunda linha ou plano 2, busco trazer uma reflexão sobre a Educação Antirracista, fundamentada nas contribuições de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e representantes do grupo de pesquisa ErêYá da Universidade Federal do Paraná, cuja coordenação é realizada pela Dra. Lucimar Rosa Dias. A partir dessas definições, apresento modelos de escolas que introduzem em seus currículos práticas e estruturas físicas com possibilidades de uma educação que priorize as questões raciais; são elas: Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos e Escola Maria Felipa. Passo a buscar possíveis definições do conceito de Educação Antirracista. Nilma Lino Gomes, em "Educação e Relações Étnico-Raciais: Contribuições para uma Prática Educativa Antirracista" (2010), enfatiza que a Educação Antirracista não se limita a uma mera inclusão de conteúdos sobre a cultura negra nos currículos escolares. Para autora a "a educação deve ser um espaço de resistência, capaz de problematizar e transformar as relações étnico-raciais" (Gomes, 2010, p. 15). Na sua compreensão, a formação docente deve incluir uma conscientização sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, a fim de promover um ensino que respeite e valorize a diversidade.

Destaca também a necessidade de que as instituições educacionais sejam espaços de diálogo e reflexão sobre a diversidade cultural e étnica. Em determinado trecho da obra citada, ela afirma que "o enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais exige uma educação que promova a valorização das identidades e a construção de saberes diversos" (Gomes, 2010, p. 22). Nesse sentido, propõe que as escolas implementem políticas de educação inclusiva que garantam a participação ativa de alunos de diferentes origens étnicas. Para tanto, argumenta que essa inclusão não deve ser apenas simbólica, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas concretas que permitam aos estudantes reconhecerem suas histórias e culturas. Essa abordagem busca não apenas a diminuição do racismo nos ambientes escolares, mas também a construção de um ambiente escolar onde a pluralidade seja celebrada, contribuindo para

a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades. Por sua vez, Kabengele Munanga, em "A Construção da Identidade Nacional e a Educação" (2004), complementa essa visão ao destacar a importância da construção de identidades positivas. Nesse estudo afirma que "a educação deve proporcionar aos estudantes negros a oportunidade de se reconhecerem em sua história e cultura, desafiando assim as narrativas coloniais" (Munanga, 2004, p. 32). Munanga dispõe de argumentos que conduzem uma crítica à invisibilidade da história africana nas escolas, que, no seu entendimento, contribui para perpetuar a marginalização de indivíduos e grupos. Portanto, "a Educação Antirracista deve ser um compromisso institucional, envolvendo toda a comunidade escolar em um processo de conscientização e transformação social" (Munanga, 2004, p. 45).

Nessa mesma obra destaca ainda a importância da desconstrução de estereótipos e preconceitos que permeiam a sociedade; assim como, observa que "a Educação Antirracista deve ir além da conscientização sobre a cultura negra; deve também envolver a crítica aos padrões de discriminação e a promoção de um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade" (Munanga, 2004, p. 51). O intelectual defende que a educação não deve ser vista apenas como um instrumento de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de transformação social. Tanto para Munanga como para Nilma, a formação de professores deve incluir uma formação crítica e reflexiva que os capacite a lidar com as questões raciais em sala de aula. Desse modo, ao promover uma educação que desconstrói estereótipos e incentiva a reflexão, é possível potencializar os estudantes e fomentar um compromisso coletivo contra o racismo.

O já citado grupo de estudos ErêYá, da Universidade Federal do Paraná, nesse caso especificamente, representado pelas pesquisadoras Lucimar Rosa Dias, Valéria Pereira da Silva, Sandra Aparecida da Silva e Ranna Emanuelle de Almeida, descreve no artigo Educação Antirracista: uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as, publicado em 2021, o que para as autoras seria uma possível definição para Educação Antirracista; segundo elas:

Para nós, ser antirracista é uma posição política assumida perante a vida e se configura em práticas que ocorrem em espaços escolares ou fora deles. Para a realização de uma educação antirracista é necessário explicitar veemente contrariedade com o discurso racista presente: no

currículo escolar, nas propagandas disseminadas em meios midiáticos, nos modos como pessoas negras e indígenas são tratadas socialmente e produzir outro currículo, outras representações destes grupos que reconheçam nele beleza, inteligência, enfim a humanidade na sua plenitude tanto quanto (Dias; Silva; Silva; Almeida, 2021, p. 303).

Compreendendo, portanto, a Educação Antirracista como uma postura ética e política, dentro e fora da sala de aula, um compromisso com as relações étnico-raciais e entendendo que, nas instituições escolares, ela se compõe a partir do conjunto de práticas que visa combater o racismo, veremos na próxima seção exemplos de três escolas que adotaram essa postura antirracista.

Para ilustrar as possíveis experiências antirracistas em escolas de ensino regular, ou seja, reguladas pelo Ministério da Educação e que seguem uma padronização de séries e currículos, falarei especificamente de duas, ambas da mesma cidade, Salvador na Bahia. Uma privada e outra pública, cada uma com as suas particularidades que serão exploradas nas próximas linhas deste texto, mas as duas destacando suas experiências antirracistas e sendo reconhecidas por elas.

A primeira instituição que gostaria de destacar é a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, localizada na comunidade São Gonçalo do Retiro, no bairro Cabula, na cidade de Salvador na Bahia. Ela é instalada em um terreiro de candomblé, o Ilê Axé Opô Afonjá. A escola começou a tomar forma em 1978, com a construção da creche Mini Comunidade Obá Biyi para crianças com idade entre 6 meses e 5 anos. O prédio da escola, que oferecia cursos de 1ª a 4ª série, virou realidade em 1986, graças à captação de recursos e à assinatura de convênios. A incorporação da unidade à rede municipal ocorreu em 1998. O projeto político-pedagógico Irê Ayó, desenvolvido pela doutora em educação Vanda Machado, foi uma das ações inovadoras da Eugênia Anna dos Santos. Durante a passagem e a incorporação para a rede municipal, a “nova escola” foi alvo de tensionamentos dentro da própria comunidade do terreiro, segundo o pesquisador Thiago dos Santos Molina (2011, p. 35):

Mesmo a Mini Comunidade Obá Biyi não sobreviveu e encerrou suas atividades em 1986. Depois de reformado, o prédio construído para abrigar a primeira experiência de educação pluricultural no Brasil passou a ser utilizado como uma escola pública municipal e estadual ao mesmo tempo, tendo seu nome redefinida como Escola Eugênia Anna dos Santos. Ocorre que a “nova” escola, atuando indiferente ao local onde

está situada, deu espaço ao surgimento de uma certa insatisfação da comunidade do terreiro nos anos seguintes ao fim da Mini, um processo crescente que deixou escorrer sua gota d'água por volta do final de 1997: uma professora vestida de preto em plena sexta-feira mostrou o quanto a escola oficial não se importava (ou simplesmente ignorava) as particularidades do lugar onde está inserida.

A partir desse fato, e de outros similares recorrentes, a gestão da escola buscou um referencial afrobrasileiro para operar em seu currículo e planejamento político pedagógico. Para tal, a educadora Vanda Machado foi acionada para gestar o projeto Irê Ayó (Caminhos da Alegria em iorubá¹¹), escolhida pela mãe de santo que regia o terreiro na época, Mãe Stella. A partir da publicação e divulgação desse documento, a escola passou a unificar seus discursos em relação à temática racial, unificar no sentido de direcionar educadores e educadoras.

Vanda Machado, convocada pela própria mãe de santo do terreiro para escrever o projeto, tornou-se parte da comunidade do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. A escrita do projeto, para além do uso aplicado na escola, resultou na sua pesquisa de mestrado, publicada em 2002 e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Tive acesso apenas à segunda edição, que foi editada em livro intitulado “Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá”, resultado de sua tese de doutorado intitulada de *Àqueles que têm na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora*, defendida em 2006 pelo mesmo programa.

Atualmente a escola atende crianças da educação infantil e fundamental I (anos iniciais), além do programa de regularização de fluxo chamado de Acelera, que é voltado para o aluno alfabetizado, com distorção de conteúdo. Segundo os últimos dados do IDEB¹², em 2017, a escola tem um índice de 83% de aprovação, 15.2% de reprovação e 1.8% de abandono.

A segunda instituição que gostaria de destacar nesta pesquisa é a Escola Maria Felipa, localizada em Salvador, na Bahia, e que abrirá sua segunda sede em 2025 no Rio de Janeiro. Idealizada e dirigida por Bárbara Carine, essa instituição se tornou uma

¹¹ Ver notícia da inauguração do Projeto Irê Ayó: <https://www.vandamachado.com.br/2015/10/21/projeto-ire-ayo-propoe-educacao-valorizando-cultura-afro/>.

¹² Índice completo: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/escolas/emeugenia/>.

referência na promoção de uma educação que valoriza a cultura afro-brasileira, especialmente entre as escolas privadas. Bárbara, reconhecida por sua produção literária e seu ativismo nas redes sociais, desenvolveu uma proposta pedagógica que integra a história e a cultura africana de forma ampla e contextualizada.

Acessando o sítio eletrônico da Escola Maria Felipa, lê-se em uma aba anunciada como “quem somos” a seguinte definição de proposta educacional:

Propomos uma escola afro-brasileira, pois compreendemos que grande parte da nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas. Um episódio macabro e doloroso da história universal, mas que precisa ser recordado e analisado para compreendermos a condição atual da população negra no Brasil. Não se trata apenas de fazer memória e menção honrosa às nossas e aos nossos ancestrais, mas trata-se de compreendermos de onde viemos para entendermos aquilo que somos e articularmos os passos de para onde queremos ir. (<https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>, 2024)

O currículo da Escola Maria Felipa é estruturado de forma a abordar a diversidade étnica de maneira crítica, promovendo debates sobre racismo, desigualdade e as contribuições da cultura afro-brasileira para a sociedade. As atividades pedagógicas são diversificadas, incluindo desde oficinas de arte até rodas de conversa que permitem a expressão das experiências dos alunos.

Os projetos anuais da Escola Maria Felipa são desenvolvidos de forma a integrar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, promovendo uma educação integralizada e colaborativa. Um dos destaques é o Afrotech, uma Feira de Ciência Africana e Afrodiáspórica, que estimula a curiosidade científica dos alunos através da exploração de conhecimentos e inovações oriundas da cultura africana. Outro projeto significativo é a Mariscada, uma mostra artístico-cultural decolonial que valoriza as expressões artísticas africanas e afro-brasileiras. Durante a Semana da Arte Negra, os estudantes têm a oportunidade de se aprofundar nas contribuições da arte negra para a sociedade, enquanto a Formatura, para crianças do ensino fundamental, no Quilombo celebra a conclusão de ciclo escolar em um ambiente que resgata a ancestralidade e a cultura afro-brasileira. As Aulas de Campo Afrocentradas proporcionam experiências práticas de aprendizado fora da sala de aula, enriquecendo a formação dos alunos. Além disso, o projeto EMF Convida promove discussões sobre a intelectualidade negra e indígena,

desconstruindo mitos e preconceitos. Por fim, as práticas de aproximação através da culinária afetiva, como o preparo do mingau de Nanã e da feijoada de Ogum, reforçam a importância da cultura alimentar como um meio de conexão e aprendizado entre os alunos. Essas iniciativas refletem o compromisso da escola em promover uma educação que valoriza a diversidade e a identidade cultural.

Para além da questão diretamente com os/as educandos/as, um dos princípios da escola é a valorização da formação continuada para os docentes, o que, em tese, garante a atualização dos saberes antirracistas para que a sua implementação, de fato, aconteça com eficácia. Segundo a pesquisadora Luana Lôrdelo Cunha, que defendeu sua dissertação em dança pela Universidade Federal da Bahia a partir de um trabalho de campo realizado na Escola Maria Felipa:

[...] ao longo de todo o ciclo em que estive lá, pude perceber a liberdade também por parte de toda equipe, como professores e coordenadores de se colocarem politicamente diante das coisas. No sistema tão racista que vivemos, poder ocupar nossos espaços de trabalho, utilizando o cabelo que nos faz bem, a roupa e até os acessórios, já torna esse ensino revolucionário. Sobretudo quando trabalhamos com crianças, o olhar moral da colonização é ainda maior. A Escolinha Maria Felipa, torna-se ousada e inovadora por trazer seu posicionamento político antirracista em todas as suas atividades (Cunha, 2022, p. 75).

Apesar de recente, a Escola Maria Felipa desafia estereótipos, principalmente por ser da iniciativa privada. Para efetivá-la como escola, as sócias Dra. Bárbara Carine e Maju Passos fizeram diversas reuniões com possíveis futuros clientes da comunidade aos sábados, para que pudessem ouvi-los no sentido de desenhar um projeto coletivo, ainda que privado. Em 2019 a Escola Maria Felipa teve seu primeiro ano letivo com 38 educandos/as, 8 deles eram bolsistas integrais. Segundo relatado pela sócia proprietária, Dra. Bárbara Carine, junto com outras pesquisadoras da escola, Cristiane Coelho e Lorena Lacerda:

No ano de 2020, em janeiro a escola iniciou com um intenso ciclo de formações para a equipe de profissionais da escola contemplando estudos sobre a BNCC, sobre o brincar, o cuidar e o educar na infância, sobre Decolonialidade, Pedagogia Histórico-Crítica e sobre questões de raça e gênero e suas articulações com o ensino, contando com participações como a da grande intelectual brasileira Eliane Cavalleiro (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 158).

A Escola Maria Felipa despertou interesse de pesquisadoras e pesquisadores, grupos de professores e professoras e coletivos negros de diversos lugares do país e do mundo; a sócia, Dra. Bárbara Carine, relata em suas redes sociais que, inclusive, é bem movimentado o dia a dia da escola e dos funcionários que nela trabalham. Algo que chama atenção no sítio eletrônico da instituição e nas redes é a criação de um calendário decolonial. Segundo as educadoras:

Um ponto importante de ser destacado nesses 2 anos de funcionamento da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é o calendário decolonial proposto pela instituição. Uma iniciativa pioneira na vivência escolar brasileira e que torna visível acontecimentos importantes ocorridos no país, mas que foram escamoteados. O calendário decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa destaca momentos como a Revolta dos Malês (1835) e a Festa indígena intiRaymi. Para a instituição, o dia 22 de abril deve ser visto como o “Dia da Memória dos Povos Originários”, e não como descobrimento do Brasil (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 160).

Vale destacar também que a Escola Maria Felipa se autointitula trilingue, trabalhando, assim, a língua inglesa, portuguesa e a de sinais. Reforçando seu compromisso com a diversidade.

Tanto a Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos quanto a Escola Maria Felipa, cada uma em sua medida e seu público, trazem experiências (e esperança) de escolas regularizadas pelo Ministério da Educação que possuem como tema central de seus currículos o viés antirracista. Formação continuada, estrutura física, festejos escolares, materiais didáticos, todos pensados e perpassados pelo antirracismo. Provando que é possível não só trabalhar com atividades antirracistas de modo individual ou em projetos solos na escola, mas pensando a temática atravessada nos conteúdos e vivências.

Nas próximas páginas desta pesquisa será retomado o conceito apresentado no final do capítulo anterior, 'Fazer Pedagógico Amefricano', com o objetivo de colocá-lo em movimento a partir das falas de educadoras antirracistas que foram entrevistadas por mim. Essas falas serão analisadas para compreender como elas articulam práticas pedagógicas que desafiam as estruturas racistas presentes nas instituições de ensino. Além disso, busca-se explorar como essas educadoras pensam e agem no cotidiano escolar e em suas vidas pessoais, movimentando seus desejos e esperanças por uma Educação Antirracista.

3.5 O MOVIMENTO DO FAZER PEDAGÓGICO AMEFRICANO

Durante esta seção, intitulada “Processos de uma Educação Antirracista”, percorri historicamente a relação entre negros/as e a educação formal, destacando o protagonismo dos movimentos sociais de negritude na criação e no avanço da agenda educacional focada nas questões raciais. Também analisei a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, seus avanços e lacunas, com base em dados de duas pesquisas realizadas em períodos e localidades distintas. Além disso, explorei possíveis definições para o termo 'Educação Antirracista' e apresentei exemplos de duas escolas de ensino regular que adotam esse tema como motor de seu processo de ensino e aprendizagem. Finalizo, portanto, esta tese com o desenvolvimento do conceito que cunhei ao final da linha 2, ou seja, o conceito de Fazer Pedagógico Amefricano.

Em minha trajetória como educadora e formadora de docentes me inspirei em pares, outras mulheres educadoras e formadoras. Mulheres negras que realizam trabalhos de excelência, dentro e fora da academia, que movimentam essa educação na qual acredito e que venho amplamente defendendo nesta pesquisa, uma educação verdadeiramente e radicalmente transformadora. Uma Educação Antirracista que, de fato, rompe as estruturas institucionais, transborda os saberes ditos cristalizados e perpassa não só pelos/as educandos/as, mas pela comunidade escolar como um todo.

Essas mulheres produzem conhecimento em sala de aula, essas mulheres são inspirações para a minha prática. Tenho a sorte de observar de perto o que essas educadoras realizam.

Início, portanto, a apresentação delas por uma colega com a qual convivo diariamente: Suzy Mary Calixto, uma mulher negra, educadora física, teóloga e pastoralista. Atuamos juntas na mesma instituição e já elaboramos alguns projetos antirracistas em conjunto; ela também faz parte da comissão de educação antirracista instaurada na escola no ano de 2024, citada anteriormente neste trabalho.

A segunda colega, Sara da Silva Pereira, mulher negra, pedagoga, diretora do departamento de educação infantil do município de São José dos Pinhais, integrante do grupo de estudos e pesquisa ErêYá da Universidade Federal do Paraná e recém-doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação. Eu e Sara nos conhecemos na

Universidade Federal do Paraná, quando fazíamos, em conjunto, atividades para o NEAB. Ela, também formadora, atua na área da literatura infantil e desempenha um trabalho excepcional nesse segmento.

Por último, mas não menos importante, uma grande inspiração, uma mais velha que acolheu e orientou desde a primeira formação que ministrei. Lucilene Aparecida Soares, mulher negra, historiadora, mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná, formadora de docentes, docente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, atua em escolas na região periférica de Curitiba.

Essas três mulheres, que aceitaram prontamente participar desta pesquisa, para além de toda admiração, são pessoas que em momentos distintos da minha trajetória profissional e pessoal tiveram grande influência. Portanto, esta pesquisa está encharcada de contribuição delas, não só nessas próximas páginas com partes das entrevistas proferidas por elas, mas também pela temática trabalhada no doutoramento, pela trajetória de formadora que escolhi trilhar e pelo aporte teórico que hoje utilizo.

As entrevistas em questão foram conduzidas através do WhatsApp, um meio que facilitou a comunicação e a troca de experiências, visto o tempo limitado das participantes. As educadoras tiveram um mês para responder às perguntas, permitindo um tempo adequado para refletirem sobre suas vivências e elaborarem respostas detalhadas. O formato escrito das respostas assegurou que as falas das entrevistadas fossem registradas de forma precisa, possibilitando uma análise mais aprofundada, a partir de suas próprias escritas, dos temas discutidos. Apesar das opções em áudio ou vídeo, as três entrevistadas mandaram suas respostas em um documento escrito.

As perguntas/provocações¹³ enviadas foram organizadas em três blocos, mas as respostas poderiam ultrapassar os limites dessas questões, no sentido de oferecer mais do que o que foi solicitado ou até mesmo responder a perguntas não presentes. Durante a conversa online, pude esclarecer que, na verdade, o que estava sendo enviado eram provocações, demarcadores de pensamento, mas que o conteúdo ali não deveria aprisionar ou cristalizar as respostas. As provocações enviadas foram:

- Como você se tornou professora? Que fatores envolvem sua trajetória na educação?

¹³ O card eletrônico enviado para as entrevistadas com o convite e as perguntas estão no apêndice A e B deste trabalho.

- Quando e como você passou a se identificar como educadora antirracista? O que é ser educadora para você? O que marcou na sua trajetória em relação à temática?
- Quais são suas referências na prática pedagógica antirracista? Quais discursos e práticas te inspiram?

Usaremos, neste momento, alguns destaques nas respostas fornecidas pelas entrevistadas¹⁴, tentando trazer as noções que foram apresentadas anteriormente sobre o conceito de Fazer Pedagógico Amefricano e perpassando pelas trajetórias das educadoras.

Há diversos pontos em comum sobre a trajetória das três mulheres entrevistadas, ainda que elas atuem em diferentes segmentos e instituições. Todas afirmaram ter passado por episódios de racismo em suas trajetórias pessoais e profissionais, e que ocupar esse lugar de docente é um desafio nesse sentido. A afirmação como mulher negra no âmbito educacional, mais especificamente, em uma sala de aula, foi um tensionamento, ao mesmo tempo que também foi, e é, motor para a criação de práticas antirracistas. Segundo Suzy Calixto, "As experiências de preconceito que vivi me motivaram a buscar formas de compreender e valorizar minha própria identidade" (Calixto, 2025). Foi a partir de suas experiências pessoais com as questões raciais que as entrevistadas adotaram a postura antirracista em sala de aula; ainda Suzy: "Com o tempo, percebi que minha presença nesses espaços era uma oportunidade de transformação. Adotei uma postura ativa contra o racismo, trazendo discussões sobre igualdade racial e valorização da cultura negra para a sala de aula"(Calixto, 2025).

A compreensão do espaço escolar como espaço de transformação também foi perpassado pelas outras entrevistadas. Quando questionadas sobre suas identificações como educadoras antirracistas e o que esse termo significa para elas, temos em unanimidade a ação, a prática. Conforme Sara da Silva Pereira (2025):

Ser uma professora antirracista é ser uma mulher engajada contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito seja de raça, classe, gênero, idade. É ser inclusiva no sentido mais amplo da palavra. Não basta se dizer antirracista, é preciso trazer para a prática, inserido a temática em nossa atuação, seja por meio dos artefatos culturais de

¹⁴ As entrevistas na íntegra estão no apêndice C deste trabalho.

matriz africana e afro- brasileira (livros, bonecas, tecidos, brinquedos, imagens, músicas, brincadeiras, jogos, dentre outros/as) ou mesmo pela defesa daqueles/as que sofrem o racismo em nosso cotidiano.

O Fazer Pedagógico Amefricano é a ação. Ação direcionada, intencionalizada, bem alimentada de teoria. Dá-se na ação, não somente na sala de aula. Transborda a escola. É pedagógico no sentido da dinâmica do ensinar e aprender. É o compromisso radical, em todas as situações, com a amefricanidade. Esse compromisso diário fica evidente na fala de Calixto (2025):

Ser uma educadora antirracista, para mim, é mais do que educar sobre diversidade; é uma missão diária de provocar reflexões, desconstruir estereótipos e criar um ambiente onde todas as crianças e adolescentes, especialmente aqueles que, como eu, vêm de contextos historicamente marginalizados, possam se sentir vistos, acolhidos e valorizados.

E também na fala de Lucilene Soares (2025):

Ser uma educadora antirracista é assumir o compromisso da educação como prática transformadora, assumir a tarefa de estudar sempre, compreender o caráter estrutural e estruturante das relações sociais, entender as desigualdades sociais, como sócio raciais, abordando desvantagens herdadas pela população negra e indígena e privilégios da população branca.

As três entrevistadas destacam a necessidade dos estudos para a renovação de suas práticas, a tarefa contínua de leitura, e nos dizem também sobre suas referências teóricas, muitas compartilhadas entre elas. Penso na movimentação do Fazer Pedagógico Amefricano a partir do que foi compartilhado por elas, esse fazer que não ignora o que foi dito e sentido, por elas e por outros. Esse fazer que, não ignorando, traz para o profissional as questões. Intellectualiza essas questões, mas, principalmente, age.

É na ação que essas educadoras se entrelaçam, e eu também. Afinal, a escrita deste trabalho se deu a partir das ações empreendidas por mim, na academia, na escola e fora desses espaços. Fui convocada pela ação, pela prática, a finalizar esse trabalho de doutoramento. E assim o faço, finalizo esta escrita, mas não a pesquisa, essa não tem fim. Continuarei pesquisando e me alimentando de teorias, movimentando meu Fazer Pedagógico Amefricano, seja com educandos/as ou educadores/as. Finalizo esta escrita com muito orgulho da educadora antirracista que venho me tornando. O percurso de

aprendizagem e transformação é contínuo, e é no constante movimento da prática que a pesquisa se renova e se reafirma, sempre comprometida com a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

EPÍLOGO

Quando não souberes para onde ir,
olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.
Provérbio Africano

Enfim, chegamos ao final desta escrita. Há um misto de alegria, pela finalização desta longa etapa, e ansiedade, para o que há de vir. Não compreendo este texto como uma verdade cristalizada, longe de mim. Entendo como uma abertura para novos caminhos, novas proposições, projeções, por isso não cabe, neste momento, escrever as considerações finais, justamente por não estarem finalizadas.

A escrita deste texto tomou uma importância de grande proporção em minha vida, e um desespero maior ainda. Empreendi muito tempo pensando em qual seria o objetivo geral e específico da escrita, demorei a entender que nós não vivemos para a tese, é ela que adentra nossa vida pessoal e profissional, e que é na escrita o nosso refúgio para os questionamentos e respostas que fora dela não encontramos. A escrita pode fazer parte de um processo de cura, ainda que esse leve tempo.

Tentei, nessas três linhas, produzir uma cartografia cujo fio condutor são as minhas experiências e vivências, na multiplicidade que sou e atuo, como mulher, negra, docente, formadora e pesquisadora. Uma autocartografia que tem como último momento de destaque a entrada na universidade pública, seguida do que me nutre nesse espaço: meus questionamentos e a busca por um pensamento diferente do que me era proposto, meu encontro com intelectuais negras e, conseqüentemente, o alimento conceitual que me acompanha e serve de aporte teórico para a minha prática, para o meu Fazer Pedagógico Amefricano. Por fim, a pesquisa de cunho histórico, que se encerra com exemplos concretos de escolas que promovem em seu cerne uma Educação Antirracista e de mulheres, colegas de profissão, que desenvolvem seus fazeres pedagógicos amefricanos de forma magistral.

E assim, deixo esta escrita como um ponto de partida, não um término. Um ponto que pulsa, que ecoa, que chama para o que ainda está por vir, que não esfrie. Encerro este momento, do melhor jeito possível, com o poema escrito por Beatriz Nascimento em 1990, intitulado Antirracismo.

Antirracismo [06.02.1990]

Ninguém fará eu perder a ternura

Como se os quatro besouros

Geração da geração

Gestação da liberdade

Voo de garça, seguro

Ninguém fará eu perder a doçura

Seiva de palma, plasma de coco

Pêndulo em extensão

Em extensivo mar – aberto

Cavala escamada em leito de areia

Ninguém me fará racista

Haste seca putrificada

Sem veias, sem sangue quente

Sem ritmo, de corpo, dura?

Jamais fará que em mim exista

Câncer tão dilacerado

Beatriz Nascimento

REFERÊNCIAS

ASSIS, Liliana Cotinho de. **Referentes Político-Normativos de Cumprimento dos Artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases:** uma pauta para a igualdade racial nas escolas. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2018.

BAIROS, Luiza. Relembrando Lelia González. *In*: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras** – nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Crioaa, 2000.

BARROS, S. P. de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 591–605, 2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pomba de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.) **Historia da educação do negro e outras histórias**. SECAD: Brasília, 2005.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BIANCO, G. Gilles Deleuze educador. Sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-205, jul./dez. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 03/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 mai. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEE/CP nº 04/2006*. Sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 17 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639/2003, ampliando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Estabelece que as instituições federais de ensino reservem vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos realizados pela Administração Pública Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2014.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2014, vol.22, n. 03, p.965-986.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; LACERDA, Lorena; COELHO, Cristiane. Escola Decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 153-162.

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 66–77, 2014.

CUNHA, Claudia Madruga. Cartografias do devir-mulher: novos arranjos estéticos e políticos para a pesquisa em educação. *In*: CUNHA, Claudia Madruga; COSTA, Luciano Bedin da; MARDONE, Patrícia Landaeta (orgs.). **Conversações sobre a cartografia em educação e áreas afins**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 20-34.

CUNHA, Luana Lordelo. **“Quem quiser aprender a dançar vai na casa de dona Juquinha”**: Umbigando (poéticas) e metodologias no ensino de dança(s) na(s) infância(s). 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille Plateaux**. Paris: Minuit, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIAS, Lucimar R. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. *In*: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília: SECAD, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Valéria Pereira da; SILVA, Sandra Aparecida da; ALMEIDA, Ranna Emanuelle de. Educação antirracista: uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. **Revista Kwanissa**, São Luís, v. 04, n. 11, p. 299-314, 2021.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 164–176, ago. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

ESCOLA MARIA FELIPA. **Quem somos**. Disponível em: <https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de Imaginação Política e Living Commons, 2019.

FONSECA, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. *In*: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 23-50.

FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade: A Vontade de Saber**. São Paulo: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1970.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1976.

GIUSEPPE, Aline Di. **Intelectuais negras e o movimento do conceito como intervenção no mundo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GIUSEPPE, Aline Di; GONÇALVES, Pedro Augusto Pereira. Lélia Gonzalez: intelectual da práxis amefricana. *In*: ARAÚJO, Marivânia Conceição de. et al. (Org.). **Trajetórias negras na universidade: resistências, histórias e intelectualidades**. Volume 2. 1. ed. Maringá: Uniedsul, 2020.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Étnico-Raciais**: Contribuições para uma Prática Educativa Antirracista. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988b.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In*: LUZ, Madel T. (Org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Entrevista concedida a Mara Teresa. **Pasquim**, Rio de Janeiro, Ano XVII, nº 871, p. 8-10, 20 março de 1986.

GONZALEZ, Lélia. Lélia fala de Lélia. **Revista Estudos Feministas UFSC**, Florianópolis, n. 2, 1994.

Gonzalez, Lélia. **Lélia Gonzalez**: primavera para as rosas negras. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG; IUPERJ; Ucam, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2018.

MACHADO, V. **Àqueles que têm na pele a cor da noite**: ensinâncias e aprendizagens com o pensamento africano recriado na diáspora. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

MACHADO, V. **Ilê Axé**: vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá. 2. ed. Salvador: UFBA, 2002.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da dimensão cultural na escolarização de crianças negras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **A Construção da Identidade Nacional e a Educação**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Comissão Temporária. **Deliberação n.º 04/2006**, aprovada em 02/08/06. Processo n.º 880/2006. 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. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 807, 2023**. Dispõe sobre a composição e o funcionamento das Equipes Multidisciplinares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (EMERER) no âmbito da rede pública estadual de educação. Curitiba, 2023. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=288725&codItemAto=1826544#1826544>. Acesso em: 25 out. 2024.

PEREZ, Ana Paula Lopes Bogas. **As equipes multidisciplinares das escolas públicas do Paraná e suas ações para a efetivação da Lei Federal nº 10.639/03**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. 1. ed. São Paulo: Selo Negro, 2010.

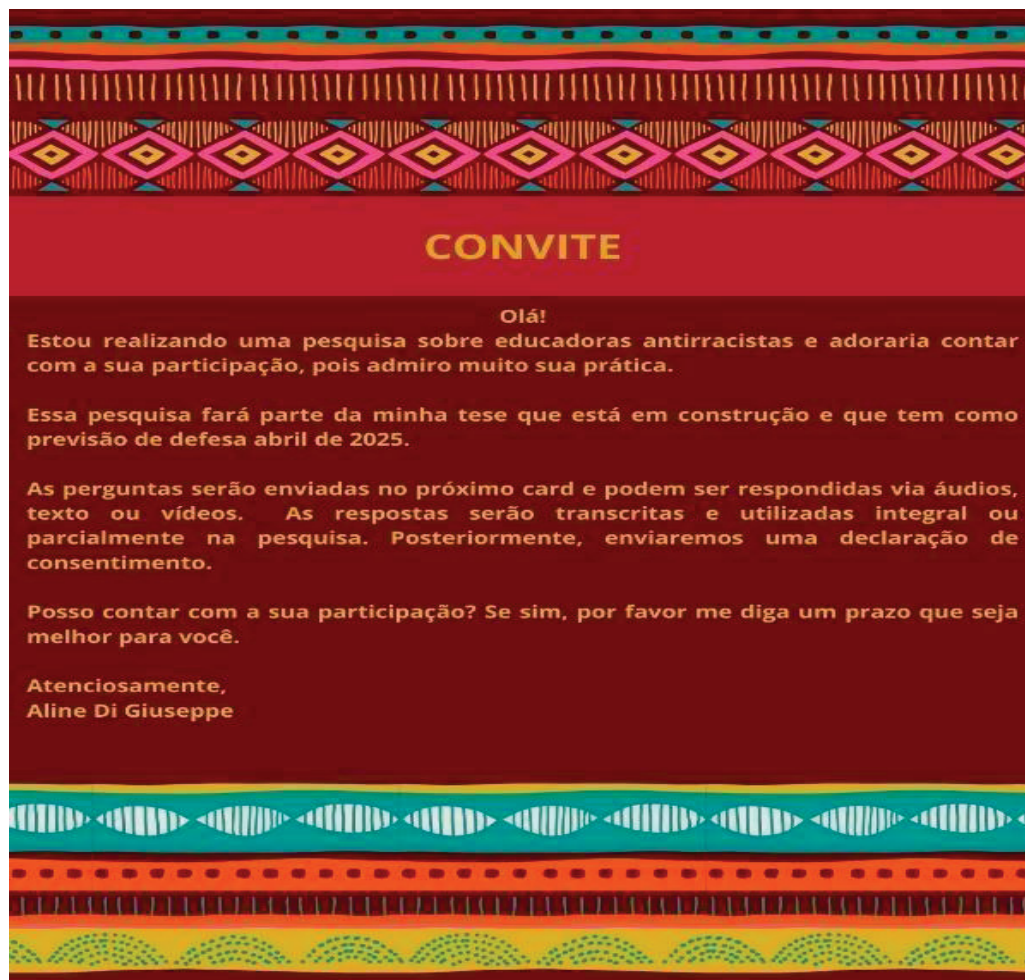
SILVA, Elba Cristina Ferreira da. **O papel do Ministério Público na efetivação das políticas para a diversidade étnico-racial na educação básica de um município paranaense**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2017.

SILVA, Flavia Carolina; DIAS, Lucimar Rosa. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **POIÉSIS**, Tubarão, v. 12, p. 311, 2018.

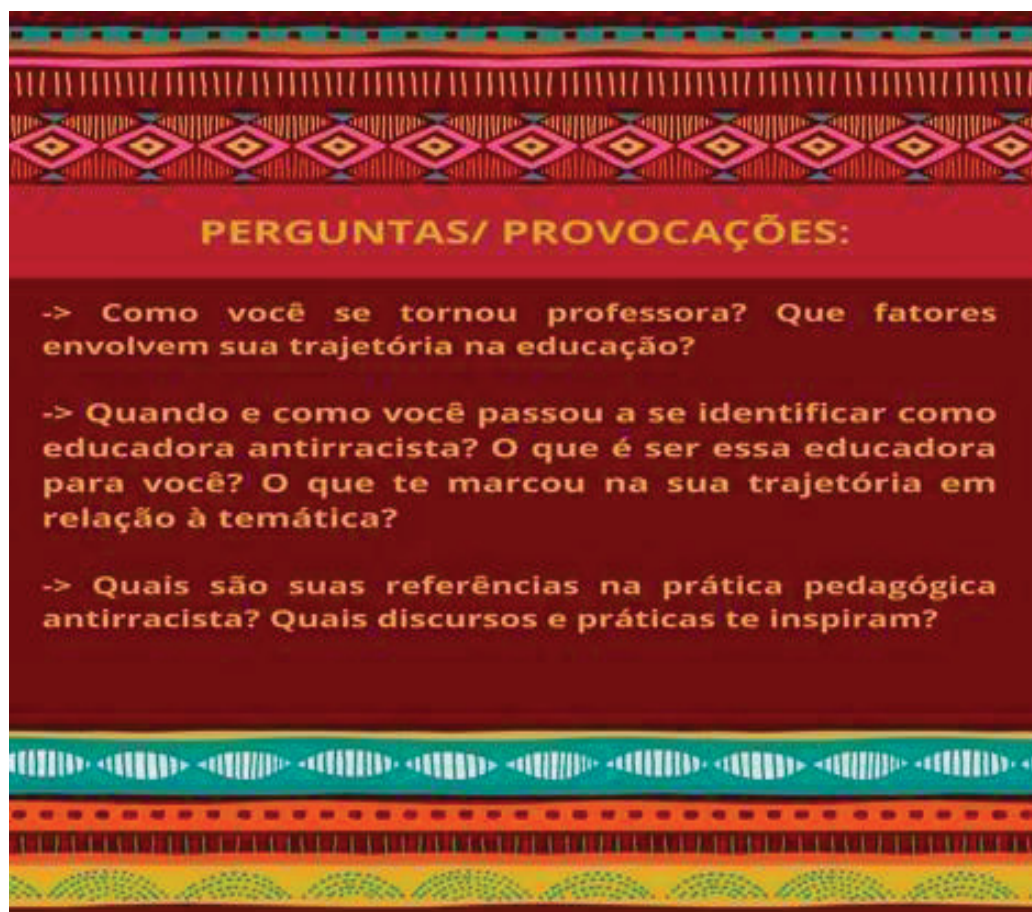
SILVA, Wilker Solidade da; CUNHA, Josafá Moreira da; BORBA Carolina dos Anjos de; DIAS, Lucimar Rosa; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Educação das relações étnico-raciais nas escolas paranaenses: uma análise sobre o cumprimento da Lei 10.639/2003 a partir do questionário aplicado pelo Ministério Público do Paraná às instituições escolares do estado**. Curitiba: UFPR/NEAB, 2018b.

SILVA, Wilker Solidade da. **Indicadores de verificação e a educação das relações étnico-raciais: o monitoramento da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ensino público do Estado do Paraná**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

APÊNDICE A: CONVITE ENVIADO PARA AS ENTREVISTADAS



APÊNDICE B: PERGUNTAS/PROVOCAÇÕES ENVIADAS PARA AS ENTREVISTADAS



APÊNDICE C: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SUZI MARY CALIXTO

Eu sou Suzi Mary Calixto, uma mulher negra, de 35 anos, nascida no interior de São Paulo, na cidade de Eldorado, no Vale do Ribeira. Minha trajetória como professora e pastoralista começou a ser moldada desde cedo, em meio às dificuldades que minha família enfrentava. Crescendo em um ambiente humilde, com meu pai pedreiro e minha mãe dona de casa, aprendi desde cedo o valor do esforço e da resiliência. Apesar de não haver muitos debates sobre diversidade ou relações étnico-raciais nas escolas da minha infância, essas questões começaram a se evidenciar conforme fui crescendo e enfrentando preconceitos e discriminações em diversos espaços.

As experiências de preconceito que vivi me motivaram a buscar formas de compreender e valorizar minha própria identidade. Quando me mudei para Curitiba e iniciei minha formação acadêmica, percebi a importância de trazer essas discussões à tona e fui abraçada por programas de bolsas raciais e sociais, que me permitiram concluir as graduações em Educação Física e Teologia. Tais oportunidades foram essenciais para que eu pudesse não apenas me tornar a primeira pessoa da minha família a se formar, mas também a encontrar minha vocação dentro da educação e da pastoral.

Os fatores que envolveram minha trajetória como professora são múltiplos: o desejo de impactar vidas, a consciência racial que adquiri ao longo do tempo, e a vontade de promover a justiça social. No ambiente em que atuo, uma escola social que acolhe crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, tenho a oportunidade de trabalhar com projetos que promovem a valorização da diversidade, dos valores cristãos, e do desenvolvimento humano.

Eu me identifiquei como educadora antirracista ao enfrentar os desafios de ser uma mulher negra em um colégio particular, onde a falta de representatividade e o racismo velado afetavam como eu era vista e tratada. Com o tempo, percebi que minha presença nesses espaços era uma oportunidade de transformação. Adotei uma postura ativa contra o racismo, trazendo discussões sobre igualdade racial e valorização da cultura negra para a sala de aula. Ser uma educadora antirracista, para mim, é mais do que educar sobre diversidade; é uma missão diária de provocar reflexões, desconstruir

estereótipos e criar um ambiente onde todas as crianças e adolescentes, especialmente aqueles que, como eu, vêm de contextos historicamente marginalizados, possam se sentir vistos, acolhidos e valorizados. Trata-se de combater o racismo de forma ativa, oferecendo uma educação crítica e empoderadora, que ensina a importância da igualdade, da dignidade e dos direitos humanos.

O que mais me marcou na minha trajetória em relação a essa temática foi perceber que muitos dos meus educandos não tinham referências positivas sobre sua própria identidade racial e de consciência de classe. Eles não compreendiam como eram vistos pela sociedade. Ao trabalhar com eles questões de valorização da sua história, cor e cultura, testemunhei o impacto transformador que isso teve em sua autoestima e na forma como passaram a se posicionar no mundo, com mais confiança e orgulho de quem são.

Minhas referências na prática pedagógica antirracista incluem Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, a valorização do diálogo e da consciência crítica, uma educação provocadora e que produz questionamentos sobre as injustiças sociais e raciais, e bell hooks, que enfatiza a inclusão e o respeito às diferenças. Angela Davis, com seu ativismo contra o racismo estrutural. Artistas como Racionais MC's, Emicida e Criolo ouvindo desde criança, me proporcionaram uma nova perspectiva sobre a realidade das periferias, as lutas raciais e a importância da identidade cultural. Suas letras profundas e engajadas ressoam com as experiências que muitos de meus educandos vivem, servindo como uma poderosa ferramenta para discutir questões sociais, raciais e de classe na sala de aula. Esses discursos me ajudam a criar um ambiente educacional onde a valorização da cultura negra e a justiça social são centrais.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SARA DA SILVA PEREIRA

Eu me tornei professora para realizar um sonho de infância. Sempre quis ser professora, essa é a minha identidade. Digo e repito: sei fazer muitas coisas na vida, mas não faria outra coisa que não fosse seguir a carreira do Magistério. Já na infância eu sempre brincava de escolinha com minhas irmãs e amiga e o papel de professora era vivenciado por mim. Sempre me identifiquei e projetei meu futuro nessa profissão.

Minha mãe é professora aposentada. Ela foi minha primeira professora, não oficialmente na escola, mas na vida. Foi ela quem me ensinou a ler e escrever. Quando ingressei na escola primária eu já era alfabetizada.

Das lembranças que trago na vida, meus pensamentos vagueiam pelo estado do Mato Grosso do Sul, de uma época em que tanto minha mãe quanto meu pai lecionavam para os filhos dos colonos que trabalhavam na fazenda em que eles trabalhavam. Nós crescemos dentro de uma sala de aula. Não tínhamos com quem ficar. Então, desde bebês, íamos para a sala com a mãe. E assim, crescemos e aprendemos. Posso afirmar que isso influenciou em minhas escolhas.

Aos 16 anos eu ainda cursava o Magistério, mas já trabalhava. De vez em quando, eu assinava um contrato com a prefeitura, pois naquela época isso era possível. Assim, eu cobria licença de professores/as e iniciava minha carreira. Aos 17 anos passei em meu primeiro concurso e fiz carreira na profissão.

Desde o início da minha carreira, eu me identifiquei com a pauta antirracista, mas naquela época eu não tinha letramento racial. Eu era uma menina procurando me estabelecer, eu possuía a estima baixa, não era empoderada. No entanto, eu sabia que a educação iria mudar a minha vida. Sempre fomos muito pobres. Minha mãe estudou depois que casou porque meu avô acreditava que filha mulher não precisava de estudos. Assim, ela se emancipou depois do casamento. Quando eu tinha 7 anos ela começou a trabalhar como professora. Meu pai nos abandonou quando eu tinha 15 anos. Então, ela ficou com a tarefa de cuidar dos quatro filhos e eu como a filha mais velha a ajudava nessa tarefa. Assim, sempre tive responsabilidades na vida. Desde que me conheço por gente, eu cuido das pessoas. Cuidei dos meus irmãos, cuidei do meu pai em seus últimos anos de vida, cuidei dos meus alunos/as e hoje cuido da minha mãe.

O fato é que isso influenciou e influencia muito em minha vida, tanto pessoal quanto profissional. Logo, passei a ser a defensora das crianças mais vulneráveis, das crianças negras, daquelas que eram consideradas com dificuldade de aprendizagem. Sempre foram protagonistas em minhas apresentações, nas festas, nas aulas, mas eu não nomeava isso como antirracismo. Eu só queria que aquelas crianças soubessem que por meio da educação elas poderiam mudar a vida delas como eu mudei a minha. Tudo

o que tenho na vida foi adquirido por meio do meu trabalho como professora. Sem contar, o conhecimento que é um bem que nenhum dinheiro compra.

Ao iniciar no primeiro emprego, fui trabalhar em uma escola que ficava em meio a uma área de extrema vulnerabilidade. Não havia transporte, andávamos mais de dois quilômetros para chegar lá. As casas eram feitas de pau a pique e cobertas com lona plástica e as pessoas utilizavam água de mina tanto para beber quanto para outros afazeres. Havia problemas com tráfico e o índice de criminalidade era grande. Perdi muitas crianças por conta disso, mas muitos resistiram.

Eu saía da minha casa e pensava: hoje, eu quero dar a melhor aula da minha vida, por elas, as crianças. Sempre gostei do que faço e fazia com amor e crença de transformar o mundo em um lugar melhor. No entanto, naquele tempo, eu não tinha consciência da minha negritude como tenho hoje. Já havia me descoberto negra, pois cresci em meio a tradições de uma família negra: como a Folia de Reis e o samba. Desde criança eu acompanhava meus pais no carnaval. Desfilávamos em uma escola de samba de nossa cidade, inclusive fui madrinha de bateria e rainha da escola na década de 1990.

Contudo, eu ainda não sabia reagir frente ao preconceito que por diversas vezes sofri. Na escola, diziam que eu só gostava das crianças feias e por isso as defendia. Adivinhem quais eram as crianças consideradas feias? Um dia, numa festa junina, uma das professoras estava desenhando bigodinhos nos meninos para caracterizá-los. Quando chegou a vez de uma criança que era preta retinta, ela disse sem pestanejar que ele não precisava, pois não ia aparecer mesmo. Esse menino chorou desconsoladamente. Foi difícil convencê-lo a dançar. Eu nunca me esqueci disso. Se fosse hoje, eu teria chamado a polícia para ela, mas na época apenas repreendi. Quem me dera ter o conhecimento e o empoderamento que tenho hoje! Muitas vezes baixei a cabeça para elas, pois assim como o menino eu também era alvo de racismo em diversas ocasiões, ainda que naquele tempo eu não nomeasse assim.

Portanto, sempre trabalhei a mais para ser aceita e reconhecida e tudo veio muito tarde em minha vida. Porque enquanto uma pessoa branca tem caminhos abertos, nós temos que criar as oportunidades e provar que somos capazes. Todos os dias, uma provação. Atualmente, tenho demarcado essa atuação antirracista. Em 2006 ingressei

minha vida profissional em São José dos Pinhais, bem mais empoderada e consciente de pautas como o racismo, o feminismo e as infâncias, que são múltiplas e diversas.

Ser uma professora antirracista é ser uma mulher engajada contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito seja de raça, classe, gênero, idade. É ser inclusiva no sentido mais amplo da palavra. Não basta se dizer antirracista, é preciso trazer para a prática, inserido a temática em nossa atuação, seja por meio dos artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira (livros, bonecas, tecidos, brinquedos, imagens, músicas, brincadeiras, jogos, dentre outros/as) ou mesmo pela defesa daqueles/as que sofrem o racismo em nosso cotidiano.

Em relação à temática, dois fatos me marcaram. Um deles foi essa defesa e aproximação que sempre tive com as crianças negras, auxiliando-as a se perceberem e valorizarem no intuito de se tornarem protagonistas. Se eu consegui, sei que elas também podem. Trabalhei 23 anos na Educação especial por acreditar na capacidade de aprendizagem do ser humano. Nós temos potencial. Todos/as temos vozes, basta que nos ouçam. O que separa as pessoas, muitas vezes, são as oportunidades.

Outro fato que me marcou e me empoderou foi quando passei a reconhecer outras pessoas negras. Por exemplo: quando conheci a professora Lucimar Rosa Dias em uma palestra, eu pensei: “Um dia, serei como ela, que mulher maravilhosa!”. Foi assim que eu me interessei pelos estudos raciais, e que passei a ler o que ela produzia e a conhecer mais sobre mim mesma, sobre a negritude e sobre as formas de romper as amarras.

A Lucimar é umas mulheres em quem me inspiro nessa luta antirracista pelo seu trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais. Outra grande inspiração é a Flávia Rodrigues da Rocha que além de defender a EREER ainda trabalha de forma decolonial a História e Cultura africana e afro-brasileira. Me inspiram os discursos que defendem uma literatura para as infâncias em que os personagens negros e indígenas são protagonistas, como pautam em seus estudos: Eliane Debus, Débora Araújo e Maria Anória Oliveira. Sigo nesse caminho aprendendo com mulheres incríveis e espero um dia ser inspiração para outras mulheres, seguindo os passos destas que são fonte de sabedoria e guiam meu trabalho.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: LUCILENE APARECIDA SOARES

Minha família é cristã, então desde de muito cedo convivi com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, expressão da Teologia da Libertação, embora os nomes e conceitos só vieram depois. De dentro da igreja me envolvi com a prática política de luta pela transformação social. Neste contexto comecei a fazer teatro, dentro de grupo de Jovens, espaços onde nos apropriávamos da palavra, imersa na palavra, no teatro e prática política, começamos, vários integrantes do grupo de jovens, a participar politicamente do Partido dos Trabalhadores – PT, e fundamos o PT Jovem, na década de 90. Na sequência me aproximei das pautas feministas e mesmo sendo uma pessoa negra, não consegui me inserir no movimento negro e suas lutas.

Somente em 2006 participei de um curso de pós-graduação lato sensu intitulado História e Cultura Africana, Afro-Brasileira, Educação e Ações Afirmativas, este curso foi uma experiência piloto e deveria ser replicada em outras edições. O curso foi proposto e organizado pelo Instituto de Pesquisa da Afrodescendência, em parceria com o MEC e a Universidade Tuiuti, e reunia um corpo docente muito potente, referencias na luta antirracista: Henrique Cunha Júnior – UFC; Eliane Cavalleiro, na época vinculada a USP; Eduardo Oliveira – UFBA; Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR; Hélio Santos – UFBA; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR. relatora do Parecer do CNE/CP 3/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; entre outros nomes.

A partir dos estudos realizados no curso, assim como da convivência com os/as cursistas, que eram integrantes históricos do movimento negro de Curitiba, região metropolitana e outras cidades do Paraná, comecei a me impactar pela prática e experiência antirracista comungada por mim e meus colegas e me aproximar do campo teórico que fundamenta a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER. Antes do curso que ocorreu entre os anos de 2006 e 2007, eu me posicionava contrária às práticas racistas, porém depois da formação eu dominava os conceitos que me davam segurança de enfrentar a ideologia racista de maneira qualificada. Esta formação me construiu como formadora de professores/as, atuando na formação continuada de docentes, a convite

de movimentos sociais, sindicatos, secretarias estaduais e municipais, escolas e estudantes.

Ser uma educadora antirracista é assumir o compromisso da educação como prática transformadora, assumir a tarefa de estudar sempre, compreender o caráter estrutural e estruturante das relações sociais, entender as desigualdades sociais, como sócio raciais, abordando desvantagens herdadas pela população negra e indígena e privilégios da população branca. E considerando o papel pedagógico da presença negra no espaço escolar, para além de funções subalternas de limpeza e cantina^[1], nas funções de professora, pedagoga, diretora, como possibilidade do por vir, expectativas outras de futuros e de sonhos para nossos educandos e educandas. Ser uma educadora antirracista é formar os/as estudantes para reconhecer e denunciar práticas racistas que ocorrem na sociedade e no espaço escolar. Educar nossos/as estudantes brancos a usarem seus privilégios na luta antirracista. E num primeiro momento “aceitar” o lugar de referência no debate e buscar a construção de outras referências, descentralizar este papel pedagógico como obrigação de todos/as os/as integrantes do espaço escolar. É desenvolver a diplomacia para aproximar aliados e ter coragem de denunciar práticas discriminatórias de colegas de trabalho, encaminhando de forma mais séria os desafios que aparecem. É educar estudantes e colegas de trabalho. Buscar o fortalecimento nas experiências dos movimentos sociais negros e na ancestralidade, este coletivo atemporal que nos nutre de potência e esperança. Ser uma educadora antirracista é assumir a luta contra as diferentes formas de discriminações que compõe a estrutura da sociedade, não somente o racismo, mas a LGBT fobia, o sexismo, o capacitismo.

Nestes 20 anos muitas vivências me marcaram como educadora, porém duas experiências singelas mas muito significativas me acalantam a memória.

Na primeira situação vivenciei o poder da representatividade. No 8º ano do fundamental II, tive a honra de trabalhar com uma estudante negra, em situação de vulnerabilidade social, cuja mãe faleceu e era cuidada somente pelo pai e que vinha com o cabelo preso e sempre de capuz. Eu na época usava meu cabelo Black Power com uma flor. A estudante sempre elogiava meu cabelo e tive a oportunidade de presenteá-la com uma flor de cabelo, que ela começou a usar sempre. Um dia esta estudante estava me procurando pela escola e um professor tentando ajudar perguntou:

Professor: _ Qual professora você está procurando? Estudante: _ Aquela negra com o cabelo igual o meu?

O professor me procurou para contar o ocorrido, fazendo referência a construção positiva da identidade e do pertencimento étnico-racial.

Em outra situação, vivenciada na Educação de Jovens e Adultos – EJA, um educando pardo, muito participativo e crítico, mas com a trajetória atravessada pela vulnerabilidade social, morte da mãe e pelo alcoolismo, enfrentou o desafio de testemunhar sua trajetória acadêmica e ao mesmo tempo meu trabalho, enquanto educadora. No Ensino Médio da EJA, busco o diálogo com a educação superior, as políticas afirmativas, principalmente as cotas sociais e raciais, pois na EJA as dificuldades do contexto sócio racial imprimem um fatalismo que condiciona as mentalidades dos educandos/as a nem tentarem o vestibular, por entenderem que o espaço da universidade é interditado a eles e elas. Naquela oportunidade levei minhas turmas para assistir a aula inaugural do Mestrado Acadêmico e na finalização do evento, este estudante pediu a palavra para dizer que aquela era a primeira vez que entrava na UFPR, que achava que aquele espaço não era pra ele, até voltar a estudar na EJA e coletivamente vislumbrar outros horizontes. Falou também que antes das aulas de história, era muito machista, homofóbico e mesmo sendo pardo, tinha uma visão racista. E no decorrer do processo de formação o estudante percebia seu avanço no processo de consciência. Este depoimento foi um dos maiores retorno que tive de meu trabalho.

Na luta antirracista sou herdeira de muitas mulheres e homens, militantes de movimentos sociais, pesquisadores/as de instituições e universidades, artistas, sacerdotes e sacerdotisas, negros e negras em movimento, nomes atemporais e contemporâneos, nacionais e da diáspora. Neste universo de contribuições me aproximei de algumas produções dentre as quais posso citar: Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Kabenguele Munanga, Sueli Carneiro, Azoilda Loretto da Trindade, Franz Fanon, Neusa Santos, Eliane Cavalleiro, Grada Quilomba, Ângela Davis, Nilma Lino Gomes, Débora Cristina de Almeida, Marcos Moore, Cida Bento, Henrique Cunha Jr, bell hooks, Megg Rayara Gomes de Oliveira, entre outros.