



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA**

**PROFESSORAS NEGRAS DE NATIVIDADE-RJ E SUAS INCURSÕES NOS  
BAIRROS NEGROS: A PRÁTICA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO  
DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE**

**FORTALEZA**

**2025**

MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA

PROFESSORAS NEGRAS DE NATIVIDADE-RJ E SUAS INCURSÕES NOS BAIRROS  
NEGROS: A PRÁTICA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA  
E CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Ceará, como requisito parcial à  
obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior.

Fortaleza

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S239p

Souza, Márcia Aparecida de.

Professoras negras de Natividade-RJ e suas incursões nos bairros negros : a prática social como instrumento para o ensino da história e cultura africana e afrodescendente / Márcia Aparecida de Souza. – 2025.

169 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Cunha Junior.

1. Professoras negras. 2. Bairros negros. 3. Natividade-RJ. I. Título.

CDD 370

---

MÁRCIA APARECIDA DE SOUZA

PROFESSORAS NEGRAS DE NATIVIDADE-RJ E SUAS INCURSÕES NOS BAIRROS  
NEGROS: A PRÁTICA SOCIAL COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA  
E CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.  
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 28/07/2025

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Henrique Cunha Junior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Haydée Petit  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cicera Nunes  
Universidade Regional do Cariri (URCA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Auxiliadora Martins  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Danielle Pereira De Araujo  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

A Deus.

Aos meus filhos Israel, Mércia e Isaque.

A população negra de todo o mundo.

## AGRADECIMENTOS

Chegar aos finalmentes, e...

Nominar todos e todas que de alguma forma contribuíram para meu êxito nessa caminhada é uma longa e arriscada empreitada... Arriscada, porque corro risco de me esquecer alguns nomes e longa devido serem muitos os que me apoiaram, acreditaram e incentivaram-me nesse processo.

Para chegar aos finalmentes da história em que sou uma das “Pretagonistas” estiveram no palco muitos atores...

Foram diversas as falas de credibilidade que vieram dos amigos, amigas, professores e professoras da capital e interior do Ceará, do Piauí, de São Paulo e de Portugal tanto quanto dos amigos e amigas da minha querida Natividade, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Finalmente,

Sinto-me transbordar de gratidão pelos numerosos discursos que ressoam neste texto e que trouxeram tantas contribuições para meu aprendizado.

Agradeço ao ilustríssimo Professor Doutor Henrique Cunha Junior por toda paciência, presença, incentivo, confiança e comprometida condução na orientação desse estudo. Ainda o agradeço pela forma firme, por vezes rigorosa e crítica, porém necessária e cuidadosa com que apontava novos direcionamentos, desde o início do curso. E pela incansável dedicação, sugestões de leituras, visitas ao campo e território de pesquisa, pelo apoio e incentivo às participações em eventos diversos. Obrigada!

Agradeço às professoras Sandra Haydée, Cícera Nunes e Maria Auxiliadora por gentilmente aceitarem fazer parte de minha banca de primeira qualificação, por realizarem atenta leitura do texto e pelas críticas precisas e preciosas que me levaram a refletir sobre novos direcionamentos da pesquisa. Incorporei ao texto quase todas as sugestões proferidas pelas mesmas.

Ainda a essas professoras agradeço novamente por aceitarem fazer parte da banca de segunda qualificação à qual confiante apresentei o texto na certeza que receberia novas e essenciais considerações e contribuições na intenção de abrilhantarem e complementarem meu texto de tese. E foi exatamente o que aconteceu!

Agradeço à professora Sandra Haydée pelo profissionalismo e competência na condução das disciplinas Introdução à Pretagoria e Oralidades africanas na educação. Foram aprendizados ímpares que vou levar por toda a vida.

Agradeço ao professor Luís Távora, por todo conhecimento transmitido através da disciplina Educação Brasileira e pela forma agradável e super simpática com que me recebia na sala de aula virtual todas as manhãs às quartas-feiras. Inesquecível!

Agradeço ao professor João Figueiredo pelo carinho e acolhimento nas aulas. Massa!

Agradeço à professora Fátima e professor Aduino que me levaram a relevantes reflexões a partir das discussões dos textos na disciplina Teorias da educação.

Professora Celecina e professora Maria Eleni, obrigada por todos os ensinamentos que foram muito além de acadêmicos e sim de humanidade e percepção em seu mais amplo e belo sentido. Foram contribuições que enriqueceram meu entendimento em relação aos educadores populares de minha cidade.

À professora Cícera Nunes e Professor Henrique Cunha, que ao me aceitarem como aluna especial nas disciplinas Pensamento Negro e Educação e Educação, Cultura e Pensamento Negro, as quais cursei como aluna especial na Universidade regional do Cariri (URCA) me proporcionaram conhecer uma gama de intelectuais negros estrangeiros e brasileiros, a exemplo de Carolina Maria de Jesus, literatura que me fez descobrir, entender-me e orgulhar-me de ser a protagonista de minha história e como consequência ter a felicidade de poder escrever e compartilhar minha história, consciente da importância da mesma.

Agradeço às orientadoras do meu estágio no Centro de Estudos Sociais (CES) /Universidade de Coimbra, Profa. Dra. Sílvia Rodriguez Maeso (Orientadora) e Profª. Dra. Danielle Araújo (co-orientadora), pela forma atenciosa que me acolheram durante minha estadia em Coimbra-PT e pelas preciosas colaborações, sem as quais minha pesquisa bibliográfica e participação em diversos eventos não teriam sido tão proveitosos.

Professores, vocês são grandes exemplos e fonte de inspiração!

Agradeço,

À amiga Meryelle pelo empréstimo de seu precioso tempo e pelos percursos que juntas realizamos virtualmente por Natividade e região no intuito de identificarmos, conhecermos e estudarmos o patrimônio afro cultural regional do Noroeste Fluminense.

Ao colega Tiago pelo companheirismo na disciplina de estágio que dividimos a tutoria durante um semestre na turma de graduação em Pedagogia da UFC. Foi um grande aprendizado atuar a seu lado.

As(os) colegas de turma do mesmo eixo ou não, Meryelle, Tiago, Alê, Patrícia, Poeta, Rodrigo, Klycia e muitos outros, com os quais muito aprendi, compartilhei aprendizados, trabalhos, carinho e amizade.

Finalmente agradeço,

Às amigas natividadenses de longínquas data, Eliza, Cecília...Sólidas amizades construídas há mais de 30 anos, em tempos difíceis de extrema pobreza, amizades que não se enfraqueceram com o tempo. Grandes mulheres que sempre acreditaram em mim e sempre que possível elevavam/elevam minha autoestima, através de falas de reconhecimento, elogios e reforço positivo, que muito auxiliam em diversos momentos.

À Luciana, que compartilhou do meu sonho, por décadas, de tornar-me doutora em educação, mas que infelizmente se foi antes mesmo de eu começar a escrita dessa tese. Obrigada por tudo, amiga!

À grande amiga Lúbia Badaró, por me escolher, por confiar em mim para conversas acadêmicas e não acadêmicas, pelos toques, dicas, sugestões e papos que trocamos antes mesmo do início do mestrado e por compartilhar momentos alegres e tristes. Lúbia, você é inspiração! Teve essencial participação no fortalecimento da minha identidade enquanto mulher negra! Muito obrigada Lúbia, por ter me estendido a mão e me apresentado a pós-graduação, como um lugar possível pra mim também.!

À madame Cirene, um anjo, um suporte, um presente para minha vida. Pela paciência, carinho e cuidado com meus filhos e minha casa de forma a me propiciar a necessária tranquilidade para a realização deste trabalho.

À minha mãe Eva, minha irmã Edna e meu irmão Jailson nos quais predomina uma postura que me fez entender o real significado do dito popular “Se não posso ajudar... não vou atrapalhar...”

À minha bisa materna Floripes (Flor+ipês), pelos sacrifícios que precisou fazer já em idade avançada para ajudar a me criar e a me educar, serei eternamente grata pela dedicação, carinho, conselhos e proteção. Bisavó, que assim como milhões de avós neste país, se viu responsável pelos cuidados com uma criança, assumiu uma série de responsabilidades que não deveria ter, teve que trabalhar quando deveria descansar. E apesar das dificuldades deu-me o máximo possível e não precisei trabalhar na infância e assim pude dedicar-me a aprender a ler e a escrever e contar. Não precisei parar de estudar na infância para trabalhar como aconteceu



com meus antepassados que precisaram parar e muitos nem começaram. Pois não é fácil.... pelo contrário é muito difícil conforme brilhantemente aponta Bia Ferreira (2019) na canção *Cota não é esmola*:

*“Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades  
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein  
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo  
Existe muita coisa que não te disseram na escola” (Bia Ferreira)*

Agradeço à professora Elza Vianna, acompanhada pela filha Ana Elídia Vianna, à professora Arlete Jeronyma e à professora Andrea, que participaram da pesquisa, por todas as vezes que as procurei, e não foram poucas, abrirem as portas de suas casas, cederem parte de seu valioso tempo e gentilmente e de forma comprometida se dispuseram a responder a meus questionamentos. Obrigada professoras por compartilharem suas histórias de enfrentamentos e celebrações, com as quais muito aprendi!

Por fim, eu seria ingrata em demasia se não mencionasse uma extraordinária mulher, Dona Luísa Souza, mulher negra, 88 anos, esposa do Sr. Bernardo, mãe de dez filhos, senhora guardiã dos conhecimentos botânicos de matriz africana. Participante ativa nessa fase de minha vida e responsável por parte de minhas escritas. Protagonista de bastantes de meus artigos sobre sociabilidade, quintais urbano e rural e diversidade de espécies/ervas medicinais e aplicabilidade das mesmas.

“Nunca é tarde para voltar e buscar o que ficou para trás, pois olhar o passado é essencial para construir o futuro”. (Sankofa-provérbio africano).

## RESUMO

A proposta dessa pesquisa é investigar as trajetórias de vida acadêmica e profissional de professoras negras do município de Natividade-RJ e suas incursões nos bairros negros. Para tanto, iniciamos compartilhando nossa história de vida, a qual apresenta especificidades, tanto sociais quanto históricas e territoriais expressas na história de parte da população negra. O nosso trabalho foi desenvolvido sob a base do método da afrodescendência, este, inspirado no movimento Pan-Africanista, consiste num referencial teórico-metodológico de ruptura frente ao eurocentrismo, o qual busca a universalização do conhecimento, que só tem validade se estiver circunscrito ao pensamento europeu de explicação da realidade. Como procedimento metodológico, temos a revisão de literatura e a prática de campo, que foi realizada no município de Natividade-RJ. Quanto a revisão de literatura nos respaldamos em pensadores e pensadoras negras, que tratam sobre a população negra, sistema de dominação brancocêntrico, africanidades, territórios negros, identidades negras, espaços urbanos, formas urbanas e bairros negros, especialmente Cunha Junior (2020, 2018, 2013, 2011, 2010, 2006), bem como com a relação entre africanidades e educação, racismo escolar e práticas pedagógicas antirracistas, como é o caso de Nunes (2011, 2007), as realidades vivenciadas pela mulher negra, especialmente Jesus (2014) e Gonzalez (1983) e com as questões próprias ao ambiente pesquisado, a exemplo de Souza e Cunha Júnior (2020; 2019). Em relação à pesquisa de campo, também nos pautamos no método da afrodescendência e adentramos objetivamente e subjetivamente nos bairros negros de Natividade-RJ, em especial o Morros dos Cabritos e desenvolvemos a partir das narrativas de três professoras negras, uma nonagenária, a segunda octogenária e a terceira contemporânea, ou seja, ainda em exercício da docência um rico material de memória social. Esse estudo conclui pela produção de um material de apoio sobre a história da educação dos bairros negros de Natividade-RJ e da escolarização da população negra de Natividade/RJ, região e Estado do Rio de Janeiro/RJ.

**Palavras-chave:** professoras negras; bairros negros; Natividade, RJ.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the academic and professional life trajectories of black female teachers from the city of Natividade-RJ and their incursions into black neighborhoods. To this end, we begin by sharing our life story, which presents specificities, both social and historical and territorial, expressed in the history of part of the black population. Our work was developed based on the Afro-descendant method, which, inspired by the Pan-Africanist movement, consists of a theoretical-methodological framework that breaks away from Eurocentrism, which seeks the universalization of knowledge, which is only valid if it is limited to the European way of explaining reality. As a methodological procedure, we have the literature review and field practice, which was carried out in the city of Natividade-RJ. Regarding the literature review, we rely on black thinkers, who deal with the black population, the white-centric system of domination, Africanities, black territories, black identities, urban spaces, urban forms and black neighborhoods, especially Cunha Junior (2020, 2018, 2013, 2011, 2010, 2006), as well as the relationship between Africanities and education, school racism and anti-racist pedagogical practices, as is the case of Nunes (2011, 2007), the realities experienced by black women, especially Jesus (2014) and Gonzalez (1983) and with issues specific to the researched environment, such as Souza and Cunha Junior (2020; 2019). In terms of field research, we also used the Afro-descendant method and objectively and subjectively explored the black neighborhoods of Natividade-RJ, especially Morros dos Cabritos. We developed, based on the narratives of three black teachers, one in her nineties, the second in her eighties and the third in her contemporary life, i.e., still teaching, a rich social memory material. This study concludes with the production of supporting material on the history of education in the black neighborhoods of Natividade-RJ and the schooling of the black population of Natividade/RJ, the region and the state of Rio de Janeiro/RJ.

**Keywords:** black teachers; black neighborhoods; Natividade, RJ.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                               |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1  | – Centro de Natividade .....                                                  | 26  |
| Figura 2  | – A Redenção de Cam .....                                                     | 28  |
| Figura 3  | – Comunidades Quilombolas do Estado do Rio de Janeiro .....                   | 30  |
| Figura 4  | – Meu avô Alfredo desfilando no carnaval .....                                | 31  |
| Figura 5  | – Moradoras(es) do bairro Pito na década de 1970 .....                        | 33  |
| Figura 6  | – ‘Correr de casas’ que ruiu na década de 1970, no bairro Pito .....          | 34  |
| Figura 7  | – Área de risco .....                                                         | 36  |
| Figura 8  | – A casa, no bairro Morro dos Cabritos.....                                   | 37  |
| Figura 9  | – Início da Escolarização.....                                                | 44  |
| Figura 10 | – Turma de Meninas da FAMN .....                                              | 50  |
| Figura 11 | – Desfile de 7 de setembro apresentando as oficinas ofertadas pela FAMN ..... | 50  |
| Figura 12 | – CIEP 468 Olga Thurler Mendonça da Fonseca .....                             | 53  |
| Figura 13 | – Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende.....                             | 56  |
| Figura 14 | – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola.....                 | 57  |
| Figura 15 | – CEJA de Natividade.....                                                     | 58  |
| Figura 16 | – Colégio Estadual Coronel José Rosa da Silva.....                            | 60  |
| Figura 17 | – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior.....                  | 61  |
| Figura 18 | – Universidade Federal do Ceará (UFC).....                                    | 62  |
| Figura 19 | – Primeira Página da Edição n. 1 de O Clarim.....                             | 85  |
| Figura 20 | – Jornal O Negro.....                                                         | 88  |
| Figura 21 | – Escola da Frente Negra com duas professoras Negras ao fundo (1936) .....    | 89  |
| Figura 22 | – Aulas de alfabetização ministradas pelo prof. Ironides Rodrigues .....      | 90  |
| Figura 23 | – Casarão em Varre-sai .....                                                  | 110 |
| Figura 24 | – Detalhe na parede do casarão.....                                           | 110 |
| Figura 25 | – Inst. Prof. Souza Aguiar .....                                              | 119 |
| Figura 26 | – Professor Hemetério dos Santos .....                                        | 120 |
| Figura 27 | – Professora da Escola José Pedro Varela, 1923 .....                          | 122 |
| Figura 28 | – Professora da Escola Jeronymo Mesquita .....                                | 122 |
| Figura 29 | – Diretores e professores da Escola Menezes Vieira-RJ .....                   | 123 |
| Figura 30 | – Bairro Cantinho do Fiorello .....                                           | 127 |
| Figura 31 | – Bairro Tubiacanga .....                                                     | 127 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 32 – Bairro Loteamento Ilha .....                                | 127 |
| Figura 33 – Professora Elza Vianna .....                                | 132 |
| Figura 34 – Elza Vianna em sua formatura .....                          | 133 |
| Figura 35 – Diploma do curso Normal .....                               | 133 |
| Figura 36 – Formatura de Joel R.S. ....                                 | 133 |
| Figura 37 – Carteira OAB .....                                          | 133 |
| Figura 38 – Elza V. e colegas de trabalho .....                         | 135 |
| Figura 39 – Elza V. e colegas de trabalho .....                         | 135 |
| Figura 40 – Professora Elza Vianna e suas filhas .....                  | 136 |
| Figura 41 – Natividade na década de 1950 .....                          | 139 |
| Figura 42 – Natividade na década de 1980 .....                          | 139 |
| Figura 43 – Formatura da Professora Arlete Jerônimo .....               | 142 |
| Figura 44 – Professora Arlete Jerônimo em sua formatura .....           | 143 |
| Figura 45 – Diploma professora de Arlete Jerônimo .....                 | 143 |
| Figura 46 – Aprovadas(os) e classificadas(os) no concurso Público ..... | 152 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Alfabetizados por condição social no Império, 1872 .....                  | 65  |
| Tabela 2 – Anúncios de venda e fuga de escravizadas(os) que sabiam ler e escrever .. | 66  |
| Tabela 3 – População residente por cor ou raça no município de Natividade .....      | 126 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |                                                                               |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------|
| ACN       | Associação Cultural do Negro                                                  |
| CEBA      | Centro de Estudos Brasil-África                                               |
| CECAN     | Centro de Arte e Cultura Negra                                                |
| CECERJ    | Centro de Ciência e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro |
| C.E.F.R.R | Colégio Estadual Flávio Ribeiro Rezende                                       |
| CES       | Centro de Estudos Sociais                                                     |
| CIEP      | Centro Integrado de Educação Pública                                          |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação                                                 |
| SIBI      | Sistema Integrado de Bibliotecas                                              |
| COVID     | (CO)rona(VI)rus                                                               |
| CRAS      | Centro de Referência da Assistência Social                                    |
| ERE       | Ensino Remoto Emergencial                                                     |
| EUA       | Estados Unidos da América                                                     |
| FAFILE    | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola                        |
| FAMN      | Fundação de Amparo ao Menor de Natividade                                     |
| FNB       | Frente Negra Brasileira                                                       |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                               |
| IPCN      | Instituto das Culturas Negras                                                 |
| INFES     | Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior                         |
| MNU       | Movimento Negro Unificado                                                     |
| PDSE      | Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE)                            |
| PDT       | Partido Democrático Trabalhista                                               |
| PNAD      | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio                                    |
| PPP       | Projetos Políticos Pedagógicos                                                |
| PVNC      | Pré-Vestibular para pessoas negras e carentes                                 |
| SAMLP     | Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco                     |
| SEDUC/RJ  | Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro                            |
| SNA       | Sociedade Nacional de Agricultura                                             |
| SUS       | Sistema Único de Saúde                                                        |
| TCLE      | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                    |
| TEN       | Teatro Experimental do Negro                                                  |



|        |                                        |
|--------|----------------------------------------|
| UBS    | Unidade Básica de Saúde                |
| UC     | Universidade de Coimbra (UC)           |
| UHC    | União dos Homens de Cor                |
| UEMG   | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UFCA   | Universidade Federal do Ceará          |
| UFF    | Universidade Federal Fluminense        |
| UNEGRO | União de Negros pela Igualdade         |
| URCA   | Universidade Regional do Cariri        |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                        |            |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                | <b>18</b>  |
| <b>1.1</b>   | <b>Primeiros apontamentos: problemática da pesquisa, objetivos e justificativa .....</b>                               | <b>18</b>  |
| <b>1.2</b>   | <b>Organização estrutural do texto: partes que se entrelaçam .....</b>                                                 | <b>22</b>  |
| <b>1.3</b>   | <b>Metodologia: falando de um olhar de dentro da porteira .....</b>                                                    | <b>25</b>  |
| <b>2</b>     | <b>CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>                                                                                      | <b>28</b>  |
| <b>3</b>     | <b>A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL .....</b>                                                                   | <b>65</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>A exclusão da população negra do sistema de educação oficial do início da República .....</b>                       | <b>67</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Tratamento desigual dispensado aos imigrantes europeus .....</b>                                                    | <b>70</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Espaços educacionais criados pelos movimentos sociais negros no período do escravismo criminoso .....</b>           | <b>71</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>Pensamento racista do início da República .....</b>                                                                 | <b>76</b>  |
| <b>3.5</b>   | <b>Esperança de uma educação includente das populações negras .....</b>                                                | <b>82</b>  |
| <b>3.6</b>   | <b>Movimento negro e educação ao longo de dois séculos .....</b>                                                       | <b>84</b>  |
| <b>4</b>     | <b>DA PRÁTICA SOCIAL À PRÁTICA DOCENTE: HISTÓRIA, CULTURA E VALORES SOCIAIS DOS BAIRROS NEGROS DE NATIVIDADE .....</b> | <b>98</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Oralidade .....</b>                                                                                                 | <b>104</b> |
| <b>4.2</b>   | <b>Pertencimento à natureza/ ervas que curam .....</b>                                                                 | <b>105</b> |
| <b>4.3</b>   | <b>Relação com a terra e o meio ambiente .....</b>                                                                     | <b>106</b> |
| <b>4.4</b>   | <b>Viver em comunidade/características das construções .....</b>                                                       | <b>107</b> |
| <b>4.4.1</b> | <b>Grandes construções na cidade .....</b>                                                                             | <b>109</b> |
| <b>4.5</b>   | <b>Conhecimentos sobre a vida: o caso das benzedeiças e parteiras .....</b>                                            | <b>110</b> |
| <b>4.6</b>   | <b>Demais conhecimentos .....</b>                                                                                      | <b>111</b> |
| <b>4.7</b>   | <b>Pretagonistas de suas próprias histórias .....</b>                                                                  | <b>112</b> |
| <b>5</b>     | <b>PROFESSORES NEGROS E NEGRAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO .....</b>                                                   | <b>115</b> |
| <b>5.1</b>   | <b>A primeira Escola Normal .....</b>                                                                                  | <b>115</b> |
| <b>5.1.1</b> | <b><i>A cor do magistério no Estado do Rio de Janeiro nos anos iniciais da primeira República .....</i></b>            | <b>117</b> |
| <b>6</b>     | <b>EDUCADORAS NEGRAS DE NATIVIDADE E SUAS INCURSÕES NOS BAIRROS NEGROS .....</b>                                       | <b>127</b> |

|            |                                         |            |
|------------|-----------------------------------------|------------|
| <b>6.1</b> | <b>Professora Elza Vianna .....</b>     | <b>131</b> |
| <b>6.2</b> | <b>Professora Arlete Jerônyma .....</b> | <b>137</b> |
| <b>6.3</b> | <b>Professora Andrea Martins .....</b>  | <b>148</b> |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>       | <b>154</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                | <b>157</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Primeiros apontamentos: problemática da pesquisa, objetivos e justificativa

Mesmo constituindo parte significativa da sociedade brasileira e tendo o seu trabalho e seus conhecimentos explorados durante séculos e em diferentes níveis, de tal forma que suas contribuições foram decisivas para a construção e o desenvolvimento do país, a população negra não costuma figurar como protagonista nos registros da história dos entes da federação brasileira. Isso ocorre por conta do racismo antinegro que estrutura a sociedade e se atualiza a cada contexto histórico.

Acreditamos que evidenciar o protagonismo negro ao longo da história sociológica brasileira é um caminho relevante para o enfrentamento e superação do racismo. Ao associar esse pensamento à realidade educacional temos uma amplitude de contribuições da população negra, especialmente através da atuação de educadores e educadoras negras. É importante sinalizar que a ação docente, em todos os níveis de ensino, não pode se apartar do território da escola, das(os) discentes e das(os) docentes, pois, ao dialogar com a prática social, à docência se converte em elemento político de transformação da realidade.

Diante desse contexto, nossa pesquisa parte da seguinte problemática: Quais são as trajetórias de vida, acadêmica e profissional de professoras negras pioneiras de Natividade-RJ? E, como essas trajetórias estão imbricadas nos bairros negros?

Para responder tais questionamentos temos os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** Analisar as trajetórias de vida, acadêmica e profissional de professoras negras pioneiras do município de Natividade-RJ e suas incursões nos bairros negros.

### **Objetivos Específicos**

- Reconhecer o pioneirismo social de professoras (es) negras no Rio de Janeiro;
- Analisar o contexto histórico e cultural dos bairros negros de Natividade;
- Refletir sobre práticas pedagógicas antirracistas.

Natividade é um município do interior do Estado do Rio de Janeiro, onde vivo e tenho pertencimento. É um espaço vivido de raízes ancestrais africanas presentes no seu patrimônio cultural em suas especificidades, mas que por conta do racismo é invisibilizado e/ou escondido. No município e região também figura uma realidade perversa para as(os) afrodescendentes, no que tange às práticas racistas e ao não reconhecimento étnico-racial de crianças, jovens e mesmo adultas(os). Acreditamos que enfatizar o protagonismo social de mulheres negras educadoras ao longo da história do município pode contribuir para o

enfrentamento ao racismo, no que tange principalmente a escolarização e ao eurocentrismo a ela atrelado.

Como procedimento metodológico, temos a revisão de literatura e a prática de campo, realizada no município de Natividade. No que diz respeito a revisão de literatura, nos fundamentamos, sobretudo em intelectualidades negras, que estudam a população negra, sistema de dominação brancocêntrico, africanidades, territórios negros, identidades negras, espaços urbanos, formas urbanas e bairros negros, especialmente Cunha Junior (2020, 2018, 2013, 2011, 2010, 2006); a relação entre africanidades e educação, racismo escolar e práticas pedagógicas antirracistas, como é o caso de Nunes (2011, 2007); as realidades vivenciadas pela mulher negra, especialmente Jesus (2014) e Gonzalez (1983) e as questões próprias ao ambiente pesquisado, a exemplo de Souza e Cunha Júnior (2020; 2019).

Ainda sobre a revisão de literatura tivemos também a contribuição de conhecimentos relacionados a dados bibliográficos, colhidos durante minha estadia no Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra, onde realizei estágio através do Programa de doutorado-sanduíche no exterior, (PDSE), patrocinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra é dotado de excelentes recursos em sua biblioteca, na qual tive acesso à bibliografia sobre a população negra em Portugal, que compreendeu livros, artigos, jornais e periódicos. O estágio foi realizado de maio a outubro de 2024 sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Sílvia Rodriguez Maeso e da Prof<sup>a</sup>. Dra. Danielle Araújo.

Quanto à pesquisa de campo, nos pautando na metodologia a afrodescendência, adentramos objetivamente e subjetivamente os bairros negros e realizamos entrevistas com professoras negras da localidade. Para essa parte do estudo, temos como instrumento de coleta de dados a iconografia e a história oral.

Nossa pesquisa adentra principalmente o período do pós-abolição, para possibilitar uma análise acerca das dinâmicas sociais de cidades interioranas de regiões que historicamente se dedicaram à produção cafeeira e que exploraram primeiramente a mão de obra de negra escravizada, a qual ao ser substituída pelo trabalho do imigrante europeu não encontrou suporte de políticas públicas voltadas a repararem os danos do escravismo criminoso. Esse cenário de exploração, opressão e desamparo fez parte da vida da população de origem africana do pequeno município de Natividade, que também enfrentou problemas diversos para a sua inserção na sociedade e, por isso também, essa localidade foi o campo estabelecido para a pesquisa acadêmica e científica.

Em meio à população de Natividade, deparamo-nos com histórias de luta e superação de mulheres negras educadoras, cujos pontos de partida e os itinerários precisam ser registrados, pois fazem parte da história do povo negro. Essas mulheres negras educadoras ícones são as protagonistas da pesquisa que desenvolvemos. Profissionais que atuam e atuaram no primeiro e segundo segmento de Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Docentes, que durante as entrevistas não manifestaram resistência em narrar suas histórias de vida, acadêmica e profissional.

Essas educadoras negras se destacam/ destacaram no magistério, duas delas por serem pioneiras e exercerem a docência em uma época que mesmo havendo um número pequeno de docentes e grande demanda pela educação, que ainda não tinha se universalizado, enfrentaram a resistência do sistema de emprego governamental a professoras (es) negras(os), a saber, professora Elza Vianna e Arlete Jerônimo. A terceira professora, a Andrea, nascida quase meio século depois das primeiras entrevistadas, nos apresenta um panorama mais atual, o qual demonstra o quanto ainda são difíceis as oportunidades para professoras(es) negras(os) devido a influência do racismo institucional e da segregação imposta pela sociedade de dominação branca.

Ao longo da infância e juventude dessas mulheres, estava em processo a formação dos primeiros bairros negros da cidade. Esses bairros foram o tecido no qual as identidades, as culturas e os racismos se estruturaram, configurando o lugar que se produz a cena da vida da população negra.

A concentração da população negra em bairros localizados em encostas aconteceu no Brasil em consequência da forma como se processou a ‘abolição’ do escravismo criminoso: sem planejamento, com a ausência de políticas públicas, desconsiderando as organizações existentes da população negra e favorecendo os imigrantes brancos em detrimento da população de origem africana com políticas que incentivaram o racismo antinegro.

Os bairros negros de Natividade também são espaços urbanos que resultaram dessas conjunturas históricas do país, que criaram “segregações espaciais e promovem as desigualdades sociais decorrentes da ineficiência das políticas públicas. Diversos fatores históricos e sociais determinam a situação de vida” dessa camada da população (Yade, 2015, p.45). Mas também, não podemos esquecer que esses territórios são guardiões de elementos culturais africanos ressignificados pela população negra brasileira.

A participação nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, principalmente no que tange a Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola foi fundamental, tanto no que diz respeito à leitura

espacial dos bairros negros quanto para as reflexões a despeito dos relatos das professoras negras. Os estudos propostos possibilitaram o entendimento sobre como se deu os seus acessos ao conhecimento sistematizado, quais dilemas enfrentados durante suas trajetórias tiveram relação com o racismo e ainda como a prática social tanto delas, como das (os) estudantes era incorporada à prática docente. Essas ponderações que envolvem questões relacionadas tanto à identidade da mulher negra quanto à ação docente, são formas de desvendar como resistiram ao racismo que está/estava presente no espaço escolar.

Essas mulheres residiram ou conviveram durante grande parte de suas vidas em bairros negros que enfrentaram problemas relacionados à falta de estrutura urbana. Igualmente, a maioria dessas educadoras estudaram em escolas públicas da localidade, compartilharam identidades e memórias coletivas e bens culturais das ruas, do entorno e dos repertórios das(os) moradoras(es) da vizinhança. Desse modo conhecer e refletir sobre suas lembranças condicionadas à territorialidade é uma oportunidade de compreender o panorama social e territorial atual dos antigos e dos novos bairros negros e da população que os habita.

Quanto aos motivos que justificam a exploração do tema e a abordagem usada e que me levam à realização da pesquisa, é perceber que essa temática tem sido insuficientemente analisada, tanto pela história da educação quanto pela literatura social e geográfica. Em decorrência disso, as histórias dos sucessos e dos desafios enfrentados no desenrolar das vidas das populações negras e no desenvolvimento dos processos de construção dos seus conhecimentos por meio de suas experiências cotidianas ou a partir da escola não têm sido amplamente conhecidas.

Entende-se que essa parte da história da população negra, que revela seus enfrentamentos cotidianos, precisa ser transcrita e divulgada na sociedade, porque faz parte da inscrição coletiva na história nacional e explica o nosso modo de produção na sociedade em que vivemos. Essas professoras negras integram parcela da população brasileira que, como ressalta Cunha Junior (2018, p. 400) “sempre estiveram pouco representadas e tratadas na pesquisa nacional. O conhecimento das populações negras e a nossa produção intelectual foi, sempre, minorizado na sua importância e no seu valor científico”.

Investigar as relações existentes entre os bairros negros e as jornadas dessas mulheres, desvendando elementos comuns ao mundo social a partir das suas histórias e dos desafios que enfrentaram/ enfrentam e dos sucessos e lutas vencidas por elas, registrar e futuramente publicar é uma forma de tirar essas histórias da invisibilidade. É uma ação que pode influenciar na autoafirmação de outras professoras negras da atualidade e estimular futuros profissionais. Além de possibilitar, ainda, o surgimento de novas reflexões e, assim,

fortalecer o combate ao racismo antinegro tão presente no cotidiano das salas de aula e nos conteúdos discutidos em diversas disciplinas.

A escuta das experiências das professoras negras gera aprendizados que se configuram em falas e escritas diversas. Esse processo de escuta está condicionado à tradição oral africana. Ki-Zerbo (1982) aponta, que, embora as populações negras tenham desenvolvido diversas formas escritas, a oralidade é filosoficamente muito importante. Ela sempre fez parte da cultura dos povos africanos, suas narrativas orais passaram de geração a geração e muitas vezes têm sido a única forma de resgatar elementos do passado de um povo.

Mesmo que saiba da tradição da oralidade e concorde que um registro escrito não é mais importante do que o oral, entendo que a transcrição escrita desses relatos é mais uma forma de garantir que as histórias não sejam esquecidas e que suas análises sejam facilitadas, especialmente no que se refere às pesquisas acadêmicas.

Esta tese se alinha com a preservação de histórias que até então foram apenas faladas e essa característica da pesquisa é outro motivo que pode ser evidenciado como justificativa para a sua realização. A transcrição das histórias das professoras negras de Natividade é uma forma tanto de preservar as memórias e de deixar que outras pessoas conheçam aspectos da cultura, da filosofia e do conhecimento construídos historicamente pelas populações negras, quanto de evidenciar seus protagonismos e possibilitar que sejam fontes de representatividade e orgulho dos seus pares.

Entendo que, tal como a ancestralidade é uma energia do passado que atua no presente e no futuro, o estudo e o registro dessas memórias também podem trazer para o presente novos referenciais e promover impactos nas histórias futuras que estão começando a serem traçadas agora.

## **1.2 Organização estrutural do texto: partes que se entrelaçam**

Estruturamos o texto em seis capítulos, iniciando pela INTRODUÇÃO, que foi dividida em três subtópicos. O primeiro, intitulado PRIMEIROS APONTAMENTOS: SUJEITO DA PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA, busca ambientar a (o) leitora(or), apresentando um panorama do texto. Ele se volta a, de forma breve, apresentar a problemática da pesquisa, os objetivos e justificar o porquê da escolha do tema e da relevância do estudo. Na sequência, temos a ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO TEXTO: PARTES QUE SE ENTRELAÇAM, o qual evidencia a forma de estruturação do trabalho e, em seguida têm-se METODOLOGIA: FALANDO A PARTIR DE UM OLHAR DE



DENTRO DA PORTEIRA, que traz o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando o método, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados.

Na sequência temos o segundo capítulo, intitulado CAMINHOS PERCORRIDOS, o qual busca ampliar a discussão sobre os motivos que fizeram surgir o meu interesse pela temática. Com essa intenção, discorro sobre percursos da minha vida de criança, jovem, adolescente e adulta negra, pobre e moradora de bairros negros. Passo por minha vida escolar de aluna negra do Ensino Fundamental ao Doutorado e passeio por minha trajetória profissional enquanto professora negra. Memórias absolutamente imbricadas entre quem sou eu e os bairros negros nos quais fixei residência por mais de 30 anos. Isso, para encaminhamento de minha inserção no tema, que ocorreu através de vivências, passando agora a organizar essas vivências como produção de conhecimento formalizado.

O terceiro capítulo tem como título A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL, se divide em seis subtópicos. O primeiro, A EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO NEGRA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO OFICIAL NO INÍCIO DA REPÚBLICA, analisa como a população negra foi historicamente excluída do sistema escolar oficial do Brasil, ponderando desde 1872, quando se deu um processo de alfabetização por condição social no Império, passando pelo início da República, foco da pesquisa. O segundo, TRATAMENTO DESIGUAL DISPENSADO AOS IMIGRANTES EUROPEUS, traz o projeto de branqueamento do Estado brasileiro, evidenciando o tratamento positivo quanto aos imigrantes europeus, sobretudo no que tange à escolarização. O terceiro, ESPAÇOS EDUCACIONAIS CRIADOS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NO PERÍODO DO ESCRAVISMO CRIMINOSO, enfatiza o protagonismo social negro, desde o escravismo criminoso no que tange o acesso à escolarização. O quarto, PENSAMENTO RACISTA E EUGÊNICO DO INÍCIO DA REPÚBLICA, evidencia mais uma vez o projeto de branqueamento, refletindo também sobre as formas de exclusão dos sistemas escolares para com as professoras negras. O quinto, A ESPERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUDENTE DAS POPULAÇÕES NEGRAS, demonstra como o processo de democratização do ensino gerou esperança para o acesso da população negra à escolarização formal, o que na realidade, não aconteceu. E no sexto, MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO AO LONGO DE DOIS SÉCULOS aponta-se como desde o período escravista criminoso o pensamento negro esteve articulado em prol da inclusão social da população negra, especialmente, no que diz respeito a escolarização.

O quarto capítulo, cujo título é DA PRÁTICA SOCIAL À PRÁTICA DOCENTE: HISTÓRIA, CULTURA E VALORES SOCIAIS DOS BAIRROS NEGROS DE NATIVIDADE foi escrito em decorrência das nossas próprias incursões nos bairros negros, tendo em vista a relação entre bairros negros e educação para o ensino das africanidades. Nesse contexto, trazemos uma reflexão acerca da história, cultura e valores sociais dos bairros negros, almejando a inclusão dessa análise nas salas de aula.

O quinto capítulo, intitulado PROFESSORES NEGROS E NEGRAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, está dividido em dois subtópicos. O primeiro, A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL, enfatiza o processo de formação da primeira Escola Normal do Brasil, localizada em Niterói-RJ. O segundo, A COR DO MAGISTÉRIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS INICIAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA, discute como se deu a inserção das(os) professoras(es) negras(os) nos sistemas de educação formal nos anos iniciais da República e também como os espaços conquistados foram sendo perdidos, em razão do projeto de branqueamento.

O sexto e último capítulo, cujo título é NATIVIDADE E OS BAIRROS NEGROS, foi reservado às histórias de vida das professoras negras de Natividade, estando dividido em três subtópicos. No primeiro intitulado PROFESSORA ELZA VIANNA, discorro sobre a jornada de vida acadêmica e profissional da primeira professora negra de Natividade, a educadora Elza Vianna, no segundo, chamado PROFESSORA ARLETE JERÔNIMA, discorro sobre a jornada de vida acadêmica e profissional da professora Arlete Jerônima e no terceiro, intitulado PROFESSORA ANDREA, da mesma forma apresento, discorro e realizo reflexões sobre a trajetória da educadora Andréia Martins, nascida 40 anos após a primeira entrevistada.

Na jornada de todas as supracitadas professoras negras observa-se a relação entre suas trajetórias e suas vivências enquanto moradoras de bairros negros e/ou professoras de estudantes residentes em bairros negros, os fatos relacionados ao racismo antinegro, os diversos desafios que enfrentaram e suas vitórias, destacando que, ao longo de seus percursos para tornarem-se educadoras, além de conquistarem suas certificações, serem aprovadas em concurso público foi essencial para seu sucesso e impactou definitivamente na conquista do status social das mesmas.

### 1.3 Metodologia: falando a partir de um olhar de dentro da porteira

A natureza do estudo é transdisciplinar, relacionando-se com vários campos em torno da educação, como a história, as ciências sociais e a geografia urbana. O método de pesquisa é o afrodescendente, aquele que demanda que a(o) pesquisadora(or) tenha um envolvimento com o tema, que tenha enfrentado aspectos do problema antes mesmo da pesquisa. E a pesquisadora que ora apresenta esta reflexão se encaixa nessas características: mulher negra, professora, de origem muito pobre e que residiu durante 30 anos em bairros negros. E que também sofreu influências do meio social, conhecendo por vivências o racismo e como ele atua sobre as mulheres negras, inclusive quando elas se dispõem a ‘ensinar’.

Partir do conhecimento de vida e do envolvimento da(o) pesquisadora(or) é um pressuposto do método afrodescendente. Cunha Júnior (2018, p.399) o define como aquele que procura “uma dialética entre ação-pesquisa-ação, tendo como partida o campo e o conhecimento sobre o campo, e procurando a construção explicativa teórica, depois, como consequência e não como fonte”. Ou seja, aquele em que a vivência anterior da(o) pesquisadora (or) importa à pesquisa e trará importantes elementos a ela. Esse é um método em que a(o) pesquisadora(or) respeita o conhecimento da(o) outra(o), porque ela(ele) também se assemelha ao próprio conhecimento da(o) pesquisadora(or); não a(o) vê como inferior, como se tivesse dando voz aos que vêm de baixo. É importante sinalizar ainda que o referido método se pauta na participação e observação objetiva e subjetiva do território pesquisado. Como instrumentalização da pesquisa afrodescendente nos fundamentamos na revisão de literatura, pautada, sobretudo em intelectuais negros e negras e no trabalho de campo. No que se refere a revisão de literatura, foram fundamentais os estudos sobre a população negra, africanidades, territórios negros, identidades negras, espaços urbanos, formas urbanas e bairros negros (Cunha Junior, 2018, 2013, 2011, 2006).

Também relevante foram as teorias acerca do sistema de dominação brancocêntrico que usou e usa o racismo antinegro como um mecanismo de distinção social e de opressão, desqualificando a população negra para o trabalho, colocando-a em uma posição inferior na hierarquia social e discriminando a sua cultura (Cunha Junior, 2020). Acerca da relação entre africanidades e educação, racismo escolar e práticas pedagógicas antirracistas foram de grande significância os trabalhos de Nunes (2011, 2007). No que diz respeito às realidades vivenciadas pela mulher negra, tivemos os estudos de Jesus (2014) e González (1983) e no que tange às questões próprias ao ambiente pesquisado, coube os estudos de Souza e Cunha Júnior (2020, 2019) e Souza e Silva (2022).

Realizamos a pesquisa de campo no município de Natividade localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro (Ver Figura 1). Nosso instrumento de coleta de dados foi a iconografia e a história oral. A iconografia é relevante, porque ao vislumbrarmos a fotografia podemos adentrar em seu contexto histórico e refletir sobre o presente e o futuro (Torezan, 2007). A fotografia permite a(ao) observadora(or) reviver momentos do passado, bem como obter informações de momentos vividos por outras pessoas (Felizardo; Samain, 2007) dessa forma, ela é essencial para resgatar e construir memórias.

Figura 1– Centro de Natividade



Fonte: <https://www.natividade.rj.gov.br>.

De fundamental importância para a nossa pesquisa foi a história oral, tendo em vista que as fontes orais, possibilitam compreender as relações individuais e entre grupos sociais em determinado tempo-espaço. Relatos orais permitem de forma dinâmica assimilar-se a complexidade da realidade social, como as vivências, costumes, aptidões e conduta pessoal e do grupo presentes no território da pesquisa.

As professoras negras de Natividade, fontes orais da pesquisa, atuaram da década de 1950 às décadas finais do século passado e outras ainda estão atuando, embora próximas da aposentadoria. Todas se identificam como negras e possuem atributos fenotípicos afins, pele preta, cabelos crespos e formato de lábios e nariz característicos da população negra, além de comungarem de aspectos culturais de origem africana, percebidos tanto nos bairros negros que habitaram ou habitam, como também em suas histórias de famílias e nos valores apreendidos e transmitidos.

A escolha das professoras negras ocorreu de forma natural, visto que sou uma pesquisadora que vivi a maior parte da minha vida em bairros negros de uma pequena cidade do interior, tendo uma relação comunitária com muitas pessoas, o que consequentemente facilitou a identificação de educadoras do meu entorno com o perfil adequado à pesquisa e dispostas a contar suas histórias de vida e profissionais. Nosso intuito foi ouvir e aprender com quem foi excluída(o) das narrativas oficiais.

Na história oral, o diálogo que se realiza com as(os) entrevistadas(os) é uma estratégia de reconstituição de histórias reais de vida, possibilitando o registro das mesmas, a partir das memórias, o que pode fazer aflorar reflexões sobre as experiências vividas e contrastá-las com situações da atualidade.

No caso das pesquisas em educação, usar a história oral para desvendar aspectos do cotidiano escolar pode permitir chegar a lugares invisibilizados pela história, identificando sutilidades, resistências e percepções em determinados espaços-tempo, captando os efeitos práticos das legislações para a docência e compreendendo o contexto social e profissional vivido e como tudo isso influencia a prática pedagógica. Conforme Fonseca (1997, p.14), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada à nossa maneira de ser, aos nossos gostos, vontades, gestos, rotinas, acasos, necessidades, práticas religiosas e políticas”.

Das educadoras negras que identificamos em Natividade-RJ, as quais algumas moraram ou moram em bairros negros, por questão de tempo para aprofundamento, optamos por trabalhar com três dessas, a saber, a professora Elza Vianna e professora Arlete Jeronymo, por serem as docentes mais antigas que atuaram no município, e a professora Andrea devido a necessidade de averiguar possíveis mudanças no cenário educacional, já que existe um percentual de cerca de 40 anos de diferença do período que ela exerceu a docência em relação à professora Elza e a professora Arlete. E nesta tese apresentamos, discutimos e refletimos sobre as conversas e as entrevistas realizadas com elas, a saber, Professora Elza Vianna, Professora Arlete Jerônima e a professora Andrea Andrade.

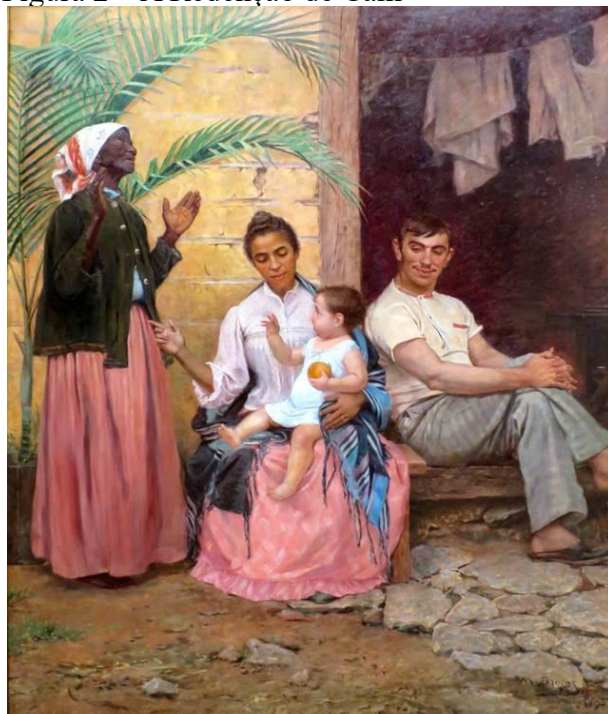
Salienta-se que houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas entrevistadas e na sequência as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, sendo parte delas incorporadas a esse texto de tese.

## 2 CAMINHOS PERCORRIDOS

Pesquisar sobre a população negra foi essencial para o reconhecimento de minha pertença étnico-racial. Mesmo tendo vivido parte da minha vida num bairro negro, estando cercada por pessoas negras e cultura negra, demorei décadas a me descobrir enquanto mulher negra. Essa dificuldade de autoreconhecer-se negra(o) é uma realidade de todos os meus familiares, em razão do projeto de branqueamento. Quando nasci, nos anos 70 do século passado, as ideias do branqueamento da população ainda dominavam, predominavam e perturbavam as mentes, o que me levou, desde a infância, a acreditar que era preciso “melhorar a raça”, por meio de uma tonalidade mais clara da pele.

Eu acredito que todas as crianças negras de minha geração, daqui da região, acreditaram que o branqueamento era a ordem natural das gerações, um caminho para o aperfeiçoamento, conforme sugerido e retratado na pintura intitulada de ‘A redenção de Cam’, datada de 1895, de autoria de Modesto Brocos (Ver Figura 2). Observar essa pintura me remete ao meu passado e me faz relembrar das ‘certezas’ da pequena ‘menina preta’.

Figura 2 – A Redenção de Cam



Fonte: <https://www.edusp.com.br>.

Quando observo a senhora negra, com as mãos e o rosto erguidos ao céu como se estivesse agradecendo por uma benção recebida, lembro-me perfeitamente de minha avó e de muitas outras senhoras do morro dos Cabritos, onde nasci e fixei residência até os 15 anos de idade. Ainda as escuto perguntando às comadres sobre a cor da criança que nascera e me recordo do sorriso de felicidade quando a resposta era que a criança era “*branquinha como o pai*” ou como o avô, por exemplo. Bem como, recordo-me da expressão de descontentamento, preocupação e desaprovação, quando a resposta era: “Hum... coitadinho (a), puxou a mãe”, no caso, mãe preta.

É claro que era um explícito ato de introjeção de uma ideologia racista, mas elas não tinham essa consciência. Para aquelas anciãs, a cor mais clara era o indício de que suas(seus) descendentes teriam ‘melhor sorte’, ou seja, não passariam pelas situações de privações e preconceitos diversos aos quais elas sempre foram submetidas.

A data em que o quadro foi pintado, 1895, leva-me a considerar as ideias racistas do século 19 e a conjecturar que a situação supracitada era comum em diversas localidades em decorrência da expansão das ideologias racistas por todo o Brasil. Se essas ideias chegaram ao município em que nasci, que dista 354 km da capital do Estado do Rio de Janeiro, em um lugar, na época em que nasci e fui criança, sem acesso sequer a energia elétrica, poderia sim chegar até as mais longínquas localidades do país.

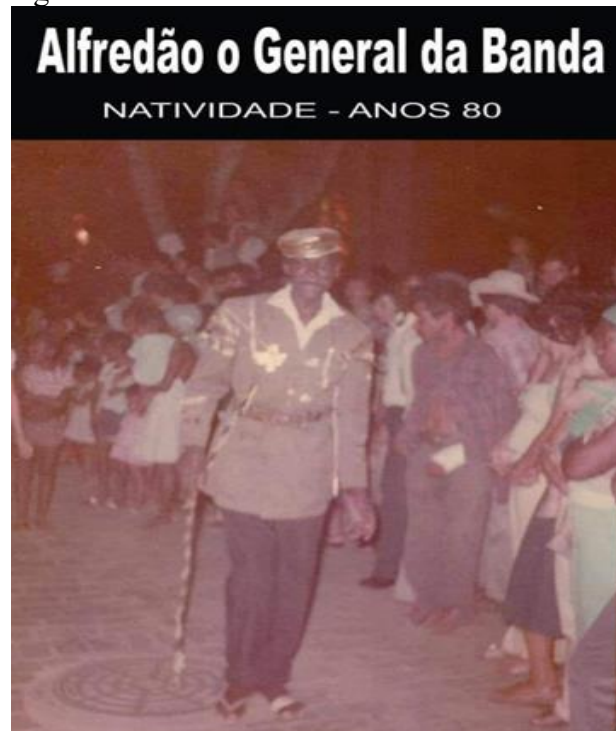
Ainda sobre a pintura, é importante apontar que ela reflete apenas um dos aspectos do processo de branqueamento, o que é realizado pelos casamentos e outros tipos de uniões. Existiram também outras ações voltadas a eliminar a população negra, como os extermínios diretos praticados pelo Estado e os indiretos impostos pelas condições sanitárias e dificuldades de acesso à saúde individual e coletiva.

Um conhecimento que ampliei a partir da realização desta pesquisa foi sobre a vida de meu avô materno, o Sr. Alfredo Horácio Saturnino. Quando eu estava conversando com o Sr. Bernardo (homem negro, 96 anos, antigo morador da cidade de Natividade), esse me informou que conheceu meu avô e que ele trabalhou por décadas como Candeeiro de bois na Fazenda São Vicente, histórica propriedade rural escravagista da zona rural de Natividade. Candeeiro é a pessoa que conduz os carros de bois, guiam e controlam a velocidade do carro. Profissão herdada por ele de meu bisavô, Sr. Horácio Candeeiro. Segundo o Sr. Bernardo, meu avô era conhecido por todas(os) como Alfredo Candeeiro ou mesmo Sr. Alfredão, por ser um negro muito alto e magro.





Figura 4 – Meu avô Alfredo desfilando no carnaval



Fonte: <https://www.facebook.com-Só Natividade tem.>

Apreciando a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da intelectual negra Carolina Maria de Jesus, percebi o quanto nossas histórias se cruzam. Mulheres negras, pobres, moradoras de bairros negros, escritoras, intelectuais. Os fatos narrados por Carolina, muitas vezes, me fizeram rememorar acontecimentos da minha trajetória de vida nos bairros negros e também acerca da história da minha família, a exemplo do meu avô Alfredo. Assim como ele, Carolina gostava da festividade do carnaval, como visto na citação abaixo:

Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Encontrei várias pessoas amigas e parava para falar. Quando eu subia a Avenida Tiradentes encontrei umas senhoras. Uma perguntou-me: —Sarou as pernas? Depois que operei, fiquei boa, graças a Deus. **E até pude dançar no Carnaval, com minha fantasia de penas [...]** (JESUS, 2010, s/p, grifos nossos).

Em outro momento, em uma de minhas conversas com antigas(os) moradoras(es) de Natividade obtive uma importante informação sobre a história de meus avós maternos. A senhora Crezolina Andrade, negra, 76 anos, uma das antigas moradoras do bairro Pito, o primeiro bairro negro de Natividade relatou que meus avós, Sr. Alfredo e Dona Moreninha, também residiam no referido bairro. Segundo o seu relato, todas(os) os primeiros

moradoras(es) e meus avós igualmente, moravam em um barraco de pau a pique e sapé, ou seja, estrutura com cobertura de feixes de um certo capim (sapé) com paredes construídas de bambus entrelaçados e amarrados com cipós e com preenchimento de barro prensado artesanalmente nas mãos e aplicado nas paredes.

Inclusive, chamo atenção para o porquê da nomenclatura Pito. Segundo os relatos das(os) antigas(os) moradoras(es), havia no referido bairro uma senhora, chamada Dona Maria, que cotidianamente ao anoitecer, sentava-se em seu banquinho de madeira, na porta de sua casa, de frente para a estrada e acendia seu cachimbo, utensílio também conhecido como pito. Como não havia eletricidade, a luz do cachimbo aceso era vista de longe pelas pessoas que passavam pela estrada, que já sabiam que ali estava Dona Maria com seu Pito aceso. Daí o nome de Pito, como ainda é conhecido (Cunha Junior; Souza, 2020).

Eu não sabia desse pertencimento territorial de meus avós maternos ao bairro Pito, pois quando nasci minha família já morava em outro bairro negro da cidade, o popular Morro dos Cabritos. A denominação Morro dos Cabritos, resulta do fato, de antes de ter seu terreno apossado para a construção de casas, ter sido um local de pastagem para a criação de cabritos. Uma das professoras negras entrevistadas, a saber, a professora Arlete Jerônimo (2021) me reportou que, quando ela “olhava pra cima, lá para o morro, ele sempre estava ‘estrelado’ de cabritos”. Ela afirmou que algumas(alguns) moradoras(es) do Bairro Liberdade criavam seus cabritos naquele espaço.

A movimentação da população negra entre bairros negros tem ocorrido em Natividade desde o século passado, especialmente por conta da intensificação do número da população urbana negra a partir, aproximadamente, da década de 1940. Ressalta-se, conforme aponta Cunha Júnior (2008, p.7) que antes dessa época, a população negra já havia sido duramente penalizada pelo escravismo criminoso e pela forma como ocorreu a ‘abolição’, sem preocupação por parte das autoridades em relação à sobrevivência e à organização dos ex-cativos(os), “sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra”.

Isso tudo levou a população negra de Natividade a uma instabilidade e constante migração entre as áreas rurais e urbanas vulneráveis e dessas a outras áreas urbanas também vulneráveis, como ainda veremos nesse estudo.

Devido à crise no campo e a desvalorização da mão de obra negra, houve um deslocamento populacional das ‘roças’ (zona rural) para a cidade, que fez com que a população negra, sem recursos, se espalhasse pelo núcleo populacional territorial denominado Pito (Ver Figura 5), acima citado, bairro formado por uma parte alta, Ladeira São Cristóvão e uma parte baixa às margens do Rio Carangola.

Figura 5 – Moradoras(es) do bairro Pito na década de 1970<sup>1</sup>



Fonte: Acervo da família Pertonilha.

O Bairro Pito, onde a maior parte da população negra passou a residir, foi inicialmente formado por vários ranchinhos de sapé, às margens do rio Carangola que corta toda a cidade. Neste local, moravam pessoas paupérrimas e que trabalhavam muito. As mulheres se dividiam entre as tarefas domésticas, cuidados com os filhos e o trabalho de lavar roupas na beira do rio. Os homens realizavam duros trabalhos braçais, mas era o único que lhes era oferecido na cidade e que possibilitava o ínfimo sustento de suas famílias. Eles recebiam para carregar e descarregar sacas de café, arroz, dentre outros produtos nos armazéns.

Algumas mulheres, as mais novas, trabalhavam como catadoras de café nos mesmos armazéns, atividade que consistia em separar manualmente, um a um, os grãos de café eliminando os defeituosos e outras impurezas, como folhas secas. Na sequência os homens ensacavam os grãos selecionados e carregavam os sacos para serem transportados. Inclusive, minha mãe, antes de meu nascimento, trabalhou nesses armazéns.

Com o tempo, a população do Pito cresceu e o número de casas precárias aumentou. A falta de infraestrutura dos ‘barracos’ trouxe para as(os) moradoras(es) uma série de problemas e situações de risco. Salienta-se que em épocas de chuva, havia desmoronamentos na parte alta do bairro e severas enchentes atingiam a parte baixa, à beira do Rio Carangola (Souza; Cunha Junior, 2019).

---

<sup>1</sup> Moradores do Bairro Pito à época. A maioria continua residindo no mesmo bairro.

Na década de 1970, quando meus avós já haviam se mudado do bairro Pito, houve um grande deslizamento de terras e as casas localizadas em um trecho da parte alta ruíram. Na imagem abaixo, vemos crianças negras (hoje, adultos e ainda moradoras do Pito) e ao fundo o local onde ficavam as casas que desmoronaram (Ver Figura 6). A maior parte das(os) moradoras(es) dessas casas era formada de pessoas negras que, em decorrência dessa fatalidade, ficaram desabrigadas. Alguns passaram a residir no Morro dos Cabritos, onde minha família residia quando se deu o meu nascimento e outros alugaram um lugar para morar.

Figura 6 – ‘Correr de casas’ que ruiu na década de 1970, no bairro Pito.



Fonte: Acervo da Família Andrade.<sup>2</sup>

Nos quinze primeiros anos da minha vida, morei no Morro dos Cabritos em um barraco, num terreno bastante íngreme que na década anterior fora doado em forma de posses, terrenos que não apresentavam nenhum documento que o tornassem legal, ou seja, escritura ou documento equivalente, pelo prefeito da época, a algumas famílias, em decorrência dos votos que havia recebido no pleito que o elegeu gestor do município. Sendo até hoje um território composto por um público predominantemente negro. Na ocasião, as(os) novas(os) moradoras(es) eram pessoas recém-chegadas da zona rural ou que ficaram desabrigadas por residirem anteriormente em áreas afetadas por enchentes e desmoronamentos, como o que ocorreu no Pito, por exemplo, e outras que estavam com muitas dificuldades para manter o pagamento de aluguéis de moradias. Enfim, as posses foram doadas para um público composto por pessoas muito pobres.

---

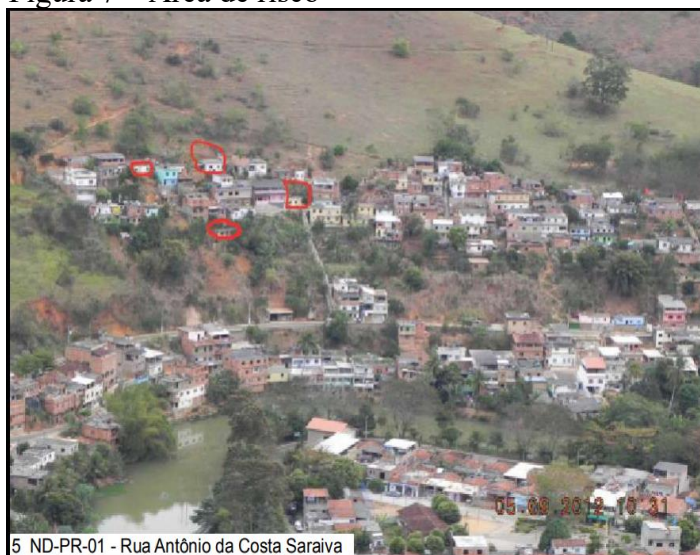
<sup>2</sup> A família Andrade continua morando no Bairro Pito.

No final da década de 1960 e início de 1970, o Morro dos Cabritos era uma área segregada, muito carente, inclusive de saneamento básico. A formação desse bairro se relaciona com a constituição de outras áreas periféricas das muitas cidades brasileiras, caracterizadas pela forma de abrigar emergencialmente uma população carente de recursos econômicos em locais sem o mínimo de infraestrutura. Essa população, por sua vez, construiu suas moradias com os recursos que conseguiam obter no próprio ambiente, o que também ocorre em muitos territórios africanos. Cabe sinalizar, conforme aponta Cunha Junior (2010) que na África tal processo se configura como um artefato histórico e cultural. Essa cultura, seguindo o princípio da reelaboração, se enraíza no Brasil, porém associada ao escravismo criminoso e ao capitalismo racista.

À época foram construídas no novo bairro muitas habitações de pau a pique e não havia suporte técnico para o uso adequado do espaço urbano. Além do agravante para as construções que era o morro ter encosta de grande declividade e arruamento feito de maneira técnica inadequada, ou seja, as posses foram doadas para construção, mas não houve preocupação do poder público em determinar o local ideal para construir a estrada no bairro. Não foi enviado um profissional da área para verificar topografia, segurança, acessibilidade, infraestrutura existente e impacto ambiental, de forma a de garantir a segurança dos moradores e a harmonia com o entorno. Descaso, que contribuiu para aumento do risco de desabamento e a dificuldade de percurso. Outro obstáculo era a ausência de calçamento, o que tornava complicada a subida de caminhões ou mesmo carroças que transportavam materiais de construção, por exemplo.

Atualmente, o bairro ainda concentra uma população de baixa renda, mas a maioria das famílias já conseguiram superar a condição de miserabilidade. De qualquer forma, ao analisar esse território, que passou a ser denominado Morro São Pedro, percebe-se que o mesmo recebeu melhorias, tendo em vista que a atual população conta com água encanada, energia elétrica, calçamento, coleta de lixo, enfim, mínimos recursos básicos para sobrevivência. Apesar de que, parte da localidade está incluída no mapa de localização dos setores de Risco Iminente a escorregamentos no município de Natividade (DRM-RJ, 2012, p.1), como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7 – Área de risco



Fonte: DRM-RJ (2012, p.1).

Retomando à minha história de vida, nasci em uma realidade difícil. Dificuldade que via como um destino, mas que hoje compreendo como parte das relações sociais impostas pelo racismo. Considero que nasci de uma união conjugal conturbada, sem planejamento e de família considerada economicamente não apenas pobre, mas miserável.

Passei a morar com minha bisavó materna, Sr<sup>a</sup> Floripes Maria de Jesus ou Floripes Maria da Conceição. Essa situação dos nomes era complexa, pois durante muito tempo, quando as crianças nasciam, os seus pais não tinham por hábito fazerem o registro de nascimento nos cartórios. Eram tempos de difíceis locomoções. Minha mãe me informou que foi ela que registrou tanto a minha avó quanto a minha bisavó materna. Precisou registrar quando surgiu o direito à aposentadoria, para tanto foi necessário, documentação. Em relação ao ano de nascimento das mesmas, segundo minha mãe, minha avó e bisavó lembravam de pessoas que nasceram na mesma época que elas, aqui nessa região denominadas ‘malungos’, daí ela procuravam saber a idade daquelas pessoas, para assim registrar suas mais velhas.

Quando questionei meus familiares porque eu morava com minha bisavó e não com os meus pais, obtive respostas tais como: “foi melhor que você ficasse com sua bisavó quando sua mãe foi morar com seu pai” ou “você ficou para fazer companhia para ela, que já estava em idade avançada”, por exemplo. Mas mesmo não residindo na mesma casa, morávamos no mesmo bairro, por isso não deixei de conviver totalmente com meus avós maternos, minha mãe e meus irmãos, que ocasionalmente visitavam minha bisavó.



Em relação a casa em que eu morava com minha bisavó, recordo das paredes de barro, do chão de terra batida e das telhas de amianto com muitos buracos, tantos que, quando chovia recorriamos aos canecões, baldes e panelas para aparar a água das muitas goteiras que havia no telhado. Na imagem abaixo (Ver Figura 8), eu estava na cozinha da casa, segurando o meu irmãozinho no colo.

Figura 8 – A casa, no bairro Morro dos Cabritos.



Fonte: Acervo da autora.

A casa era muito pequena. Além dessa cozinha, onde tínhamos o fogão à lenha, uma mesa de madeira, embaixo da qual guardávamos lenha, as prateleiras de tábuas e os baldes e latas vazias de querosene usadas como depósitos de água, havia apenas mais um quarto e uma pequena sala, na qual ficava uma mesinha e um banco de madeira. No quarto ficavam nossa cama feita de bambu e madeira encaixada tipo forquilha, o colchão de capim e os travesseiros de paima. Nele havia também um caixote de madeira, no qual guardávamos nossas roupas.

Quase todos os utensílios de cozinha que tínhamos aparecem registrados nesta fotografia. Sobre o fogão à lenha, estava uma chaleira e uma lata com água, que ficava morninha o dia todo, usávamos à noite para o banho de bacia. Na chaleira também ficava a água que seria usada para ‘passar’ um café fresco, caso chegasse uma visita. Se isso acontecesse, rapidamente ‘arribávamos’ o fogo que estava fraquinho, colocando mais alguns gravetos e lenha sequinha para a água ferver. Passávamos o café nesse ‘mancebo’<sup>3</sup>, coador e

---

<sup>3</sup> Suporte de madeira em que se encaixa o coador para coar o café.

canecão que aparecem na parede de trás, na fotografia. Ao lado do mancebo, podemos ver a pequena bacia de lavar arroz e descascar e picar legumes.

Na prateleira de madeira fixada na parede à direita é possível vislumbrar a lamparina que acendíamos à noite para iluminar a cozinha. Também nas paredes à direita e à esquerda, havia uma pequena tábua de madeira com vários pregos. Era nessa tábua que pendurávamos de um lado as canecas e canecões, feitos de sucatas, geralmente aproveitando as latas de leite e de extrato de tomate vazias. Do outro lado da tábua, guardávamos a concha, a escumadeira e a colher de pau, de ‘bater’ angu. Os poucos pratos e panelas que tínhamos ficavam sobre a mesa, em uma tábua que formava outra prateleira.

Mais à frente, à esquerda, vê-se uma parte de uma prateleira azul, na qual guardávamos utensílios para serem usados quando recebíamos visitas, como alguns copos e pratos de vidro e panelas maiores, além das latas com mantimentos, ou seja, provisões para nos alimentarmos durante o mês.

Por muito tempo, essa era a única foto que eu possuía de quando era mais nova. Nós não tínhamos as mínimas condições de pagar por uma fotografia. Para a minha família, esse era um luxo inacessível. Consegui registrar essa imagem porque à época, recebemos a visita de uma tia, a tia Dulce, esposa do meu tio José. Eles moravam no Rio de Janeiro e, às vezes, visitavam minha bisavó. Naquela ocasião, tia Dulce trouxe uma câmera fotográfica e me fotografou. Muito tempo depois, voltou trazendo essa foto de recordação para minha bisavó Floripes.

Nessa fotografia eu tinha aproximadamente 12 anos e vestia roupas que minha tia trouxera do Rio de Janeiro. Sempre que ela vinha trazia muitas roupas usadas para nós, muitas vezes para as usarmos era necessário fazer alguns ajustes. Esse vestido da foto ficou muito largo e então improvisamos um cinto. O casaco também veio nas roupas que ganhamos na ocasião.

A fotografia também retrata um hábito tanto meu quanto de outros de minha família e de muitas mulheres do Morro dos Cabritos: O uso de lenços de cabeça. Possuíamos os lenços de serem usados em casa e os de sair. Meus cabelos crespos estavam sempre trançados. Nessa foto estavam ‘escondidos’ debaixo do lenço. Cortaram o meu cabelo com a justificativa de que seria mais fácil cuidar (mas, certamente essa ação, era para que eu não sofresse com o racismo). Fiquei extremamente triste, já não dava para fazer as trancinhas que eu tanto gostava. Por anos precisei aguardar que meus cabelos crescessem a ponto que fosse possível ao menos prendê-los com grampos.



Carolina Maria de Jesus, também passou por situações de inferiorização da sua etnia, como visto na citação abaixo:

Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondia-me: —É pena você ser preta. Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. E indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, 2014, p. s/d).

Outra lembrança que tenho de quando morava nessa casa retratada, era o hábito de levantar pela manhã e tomar café puro, de cócoras na porta da cozinha olhando para o rio Carangola que corria no Bairro Liberdade. Às vezes comia café com roscão, uma rosca grossa que vendia no botequim do Sr. Tinhau e da Dona Margarida. Raramente comia pão, só quando meu tio Antônio visitava minha avó e levava uma sacola de pão “dormido”, que minha bisavó colocava em uma lata de tampa de um dia para o outro para amaciar. Eu adorava: colocava o pão na caneca e despejava café, o pão ficava molhado de café e eu comia utilizando-me de uma colher.

Para a limpeza da casa e quintal utilizávamos vassouras confeccionadas por nós mesmos. Íamos ao mato, cortávamos vassoura (erva), amarrávamos com cipó e encaixávamos em um bambu (cabo da vassoura). Daí, varríamos a casa e o terreiro e depois colocávamos o lixo no munturo<sup>4</sup>.

Quanto à ‘vida’ fora de casa, minhas memórias afetivas me fazem lembrar muito bem ainda das atividades que realizava com outras meninas e senhoras para auxiliar minha bisavó. Eu as acompanhava quando desciam o morro pra lavar roupa no rio, elas desciam com uma trouxa de roupa na cabeça e a bacia debaixo do braço. Chegando no rio em uma área onde tinha bastante pedras, separavam as roupas brancas das coloridas, lavavam as roupas brancas e deixavam-nas quarando, enquanto lavavam a roupa colorida. Quando as calças estavam muito sujas batiam-nas em uma pedra até limpar. Tinham muito cuidado para a água não levar uma peça de roupa. Todo o processo de lavagem das roupas era movido a música. Elas cantavam vários “pontos”, que são cânticos utilizados nos centros de religiões de matriz africana e comentavam sobre ocorrências no terreiro que frequentavam, combinavam de irer juntas na próxima sessão, entre outras falas afins.

---

<sup>4</sup> Amontoado de lixo que ficava no quintal até o dia de se colocar no latão de lixo, para ser recolhido.

A atividade de lavar roupas no rio também foi desempenhada por Carolina Maria de Jesus. A autora relata “**Fui no rio lavar as roupas** [...] Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa<sup>5</sup>” (Jesus, 2014, s/p, grifos nossos).

Havia dias da semana que íamos ao matadouro pegar vísceras de boi e porco, que seriam descartadas pelo matadouro, essa foi a carne que conheci em minha infância. Como o matadouro localizava-se próximo ao Rio Carangola, as senhoras aproveitavam para lavarem e limparem as vísceras, colocavam-nas também de molho no limão e no fubá<sup>6</sup>. E chegavam em casas com as vísceras prontas para serem temperadas e levadas ao fogão à lenha, onde eram cozidas e preparadas para as refeições.

A busca por alimentos que seriam descartados também era a realidade de Carolina Maria de Jesus, como pode ser visto em um dos seus relatos: “Ontem eu ganhei metade de uma cabeça de porco no Frigorífico. Comemos a carne e guardei os ossos. E hoje pois os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas” (Jesus, 2014, s/d).

Também, junto às senhoras mais velhas eu ia ao pasto buscar lenha para acender o fogão. Outras vezes, nos encontrávamos no chafariz, onde, em fila, com balde ou lata em mãos aguardávamos para pegar água para ser utilizada nos afazeres diários. A necessidade de buscar água no chafariz também foi vivenciada por Carolina Maria de Jesus, como visto em um dos seus relatos:

[...] Despertei as 7 horas com a conversa dos meus filhos. Deixei o leito, fui buscar água. As mulheres já estavam na torneira. As latas em fila[...] Chegou a minha vez, pois a minha lata para encher [...] A água começou diminuir na torneira [...] Minha lata encheu, eu vim embora (Jesus, 2014, s/p).

Ressalto o quanto valorizávamos e reutilizávamos a água. Por exemplo, quando lavávamos os cabelos, as águas do enxágue eram utilizadas para lavar roupas íntimas. Da mesma forma, a água que tomávamos banho de bacia ou lavávamos as vasilhas era depositada em um reservatório para ser reutilizada no sanitário que ficava na ‘casinha’ do lado de fora de nossa casa. A ‘casinha’ era um pequeno cômodo feito de madeira, com um buraco no chão, no qual despejávamos os dejetos. Esse buraco era ligado em uma fossa, que era um buraco ainda maior que acumulava os dejetos.

---

<sup>5</sup> As senhoras lavavam bem as vísceras (tripas, bucho) viravam pelo avesso com uma varinha de bambu e para tirar o limo externo (flora bacteriana) raspavam com uma faca e esfregavam com limão e fubá.

Como nos pequenos quintais das casas do morro sempre havia uma ‘hortinha’ de verduras, também era costume guardar a água que lavava o arroz ou feijão antes de cozinharmos para reutilizá-la mais tarde para aguar as plantas. Nós nunca desperdiçávamos e/ou jogávamos água fora. Inclusive quando chovia recolhíamos água da chuva para uso doméstico, também.

Em nosso ‘terreiro’ tínhamos ervas medicinais, como ‘levante’ e hortelã miúdo, usados como vermífugos, além de arnica e saião, usados para xaropes e ‘sumos’ para gripe. Para quem não tinha muito acesso aos medicamentos manipulados, ter esses recursos naturais em casa era importantíssimo para os tratamentos caseiros.

Quando eu ficava doente, às vezes, minha vó atribuía a doença a espinhela caída ou ao mau olhado e frequentemente ela me levava na casa da Dona Genuína para que a mesma me benzesse. Lembro que Dona Genuína utilizava-se de um copo de água e de uma erva que não me recordo o nome e cruzava o galhinho da erva sobre meu corpo e falava algumas palavras. Lembro que a erva murchava após ela concluir o ato de benzer-me. A crença na interiorização de energias ruins, no caso, mau olhado, como causadoras de males físicos também pode ser verificada na fala de Carolina Maria de Jesus, que nos conta:

Levantei. Obedeci a Vera Eunice. Fui buscar água. Fiz o café. Avisei as crianças que não tinha pão. Que tomassem café simples e comesse carne com farinha. Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, **certifiquei-me que estava com mau olhado** (Jesus, 2014, s/d, grifos nossos).

Uma agradável lembrança é recordar como a criançada do morro se divertia brincando de roda, de pique-esconde, de peteca, pular corda, amarelinha, carrinho de rolimã (rolamento de máquinas e automóveis que já tinham sofrido desgaste e eram reaproveitados como brinquedo). Eu não brincava muito, minha bisavó não permitia e, se desobedecesse, o ‘coro’ era garantido. Mas podia olhar da janela a alegria daquelas crianças. Também me agradava ver as senhoras varrendo os grandes terreiros para sentarem em seus bancos de madeira e conversarem nas noites de lua cheia.

Outra lembrança que vale a pena destacar é a solidariedade que havia entre as(os) vizinhas(os), se faltasse algum alimento na casa de alguém era só recorrer a uma(um) delas(deles) e pegar emprestado. A solidariedade também esteve presente na vida de Carolina Maria de Jesus, como visto no seguinte relato: “Eu levantei e fui sentar perto da casa de D. Mariana. E lhe pedir um pouco de café. Já habituei beber café na casa do Seu Lino. Tudo que

eu peço a eles emprestado, eles empresta. Quando eu vou pagar, não recebem” (Jesus, 2014, s/p).

Era instigante observar a movimentação próxima à época do carnaval. Havia uma certa rivalidade nesse período entre os blocos do Morro dos Cabritos e do Pito. Lembro-me perfeitamente do bloco das(os) indígenas, o pessoal procurava penas de galinha entre outros adereços para compor suas fantasias e ensaiavam durante muito tempo para a apresentação acontecer de forma impecável no dia marcado. Eu ficava “louca” pra participar, mas minha bisavó não permitia, ela entendia que aquele não era um ambiente para criança. Dizia “Sossega, você não vai não. Vai que sai uma briga e você tá lá no meio e leva uma garrafada na cabeça”. E de fato acontecia brigas mesmo, ouvia-se os comentários no outro dia.

Os homens do Morro dos Cabritos eram muito valentes e brigavam muito bem, lembro-me como eles se orgulhavam de contar seus feitos no outro dia. O meu pai por exemplo, que chamavam de Jonas magro, era famoso pois havia derrubado vários homens em uma briga de rua.

Outros momentos de tensão e brigas ocorriam quando às vezes alguma criança “levada” jogava pedra no telhado da(o) vizinha(o) e quando este ia reclamar, a reclamação terminava em briga entre as mães. Acontecia também brigas entre os casais, principalmente às noites dos finais de semana quando os homens chegavam em casa bêbados e brigavam com as esposas, às vezes na presença das(os) filhas(os). Era um corre-corre de vizinhas(os) e parentes tentando “acudir” as mulheres e as crianças e no outro dia aquele era o assunto das pessoas do morro. Às vezes via-se mulheres com os olhos roxos e hematomas resultantes das brigas, mas elas costumavam dizer que haviam caído e se machucado sozinhas.

A história de vida de Carolina Maria de Jesus na favela também teve como marca a violência contra a mulher, como pode ser visto na citação abaixo:

[...] E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate fundos [...] (Jesus, 2014, s/p).

Recordo-me também dos dias de reza, que aconteciam nos dias Santos do calendário cristão católico, quando as senhoras se reuniam na casa onde seria “tirada a ladainha”. Eu e as outras crianças observávamos com atenção, ficávamos quietinhas e

preparava-nos para os comes e bebes ao final da reza. A dona da casa sempre servia café com bolo ou broa.

Outro momento que esperávamos ansiosamente era o dia de Cosme e Damião, sabíamos que iríamos ganhar sacolinhas de guloseimas. E descíamos o morro várias vezes pra pegar uma e outra sacolinha. Da mesma forma, a Semana Santa também era uma época agitada, sabíamos que iríamos tomar leite. Era hábito dos fazendeiros de Natividade/RJ não entregarem leite para a cooperativa na Sexta-Feira Santa, o leite que retiravam nesse dia era doado à população. Então, na quinta-feira à noite preparávamos as vasilhas (normalmente eram latas de tinta de 5 litros que reaproveitávamos para vários fins domésticos) e na madrugada da Sexta-Feira descíamos o morro para pegar leite nos currais mais próximos. Retornávamos felizes com as latas cheias de leite e rapidamente minha avó colocava o leite pra ferver para evitar que azedasse. Era uma maravilha! Garantia de tomar café com leite por uns dias.

Essa era também a época de comer canjicão<sup>7</sup> mas na minha casa não fazíamos, pois não podíamos “nos dar ao luxo” de comprar o canjicão e amendoim, que eram produtos caros, se comprássemos certamente faltaria o “arroz e feijão” para o dia a dia. Havia anos que sobrava canjicão na casa de meu tio Antônio e ele trazia um pouco pra minha bisavó. Era delicioso o canjicão que ele trazia!

Minha trajetória escolar iniciou no ano de 1978, após os 7 anos completos. Minha bisavó Floripes não via necessidade de uma menina pobre e preta estudar. Segundo ela, estudar era “perder tempo, melhor ficar em casa”. Mas era meu sonho!

Iniciei meus estudos na Escola Estadual Dantas Brandão, já no Ensino Fundamental, na época identificado como 1ª a 8ª série. Não cursei a Educação Infantil. A conclusão desse nível de ensino ocorreu em 1985. Nessa escola, localizada no bairro Liberdade, próxima à minha residência, a maioria das(os) alunas(os) era afrodescendente e residia no Morro dos Cabritos. Havia ainda aqueles que moravam no bairro Liberdade ou em áreas rurais próximas à instituição.

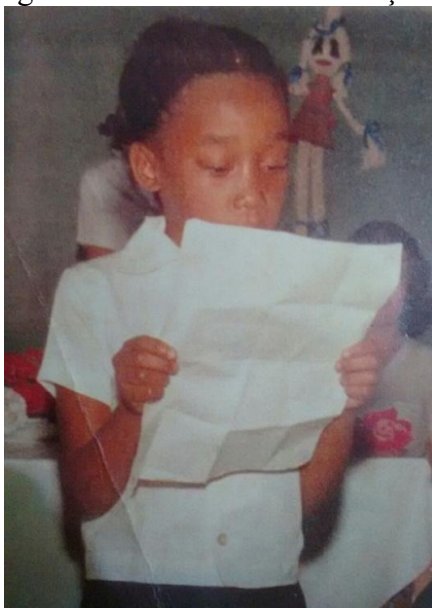
Não me lembro de ter passado por situações expressas de racismo durante as séries iniciais (1ª a 4ª séries), o que realmente imperava era a minha condição econômica, assim como a de muitos outras(os) colegas. Para ir à escola, usava um uniforme composto de uma saíxa preguçada azul e blusa de tecido branca (Ver Figura 9). O calçado, ganhado na

---

<sup>7</sup> Alimento normalmente preparado durante a Semana Santa, feito a partir de milho branco que após cozido é misturado a açúcar, leite, coco ralado e amendoim.

escola, era um Kichute, que era um misto de tênis e chuteira, feito de lona e borracha muito resistente.

Figura 9 – Início da Escolarização



Fonte: Acervo da autora.

Eu não tinha livros para acompanhar as aulas e a ‘mochila’ que usava era o reaproveitamento de uma sacola vazia, usada para ensacar cinco quilos de arroz ou um embornal feito pelo reaproveitamento de partes de pernas de calça jeans usada. Nos cadernos eu escrevia a lápis para poder apagar e reaproveitar no ano seguinte. Apesar das dificuldades econômicas e sociais, nunca repeti nenhuma série e, acompanhava com igual passo as(os) estudantes que tinham melhores condições econômicas, no que se refere às notas e à apreensão dos conteúdos.

No segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), minha situação econômica não mudou, mas igualmente consegui manter o aproveitamento nos estudos. A minha percepção das coisas é que começou a se alterar. Como já estava ‘maiorzinha’, cada vez mais tornava evidente que havia diferenças entre as(os) alunas(os). Percebia também que a cada ano de escolaridade diminuía o número de estudantes negras(os). Muitas(os) paravam os estudos para auxiliar os pais no trabalho.

Os meninos abandonavam a escola principalmente para trabalharem nas roças e contribuírem com a renda familiar. Já as meninas iam trabalhar como babá ou doméstica, pois precisavam comprar roupas, calçados e mesmo cuidar da saúde bucal, uma vez que não havia

serviço odontológico público para obturação dos dentes e quase todos sofriam com sérios problemas de cárie.

A desistência da escola não foi o meu caso. Insisti, gostava muito de estudar e adorava ler... eu estava sempre lendo algo.

Eu era uma menina muito requisitada, as(os) mais velhas(os) quando recebiam uma carta mandavam me chamar para eu ler pra eles e também solicitavam que eu escrevesse a resposta e subscritasse o envelope da carta. E às vezes até me davam uma moedinha para comprar bala.

Também eu ensinava a tarefa de casa para as coleguinhas mais novas. As mães confiavam as meninas a mim, avisavam do cuidado e responsabilidade que eu deveria ter e pediam à minha bisavó e ela deixava que eu ensinasse às meninas. Situação que hoje me remete à uma das máximas da sociedade yorubá, conforme expõe Oyěwùmí (2021, p. 82) quando aponta que a senioridade, aquele(a) que é a(o) mais velha(o) em relação a outra(o), ou a(o) mais antiga(o) e experiente em determinada área ou profissão, tem uma responsabilidade. “Na socialização de crianças, por exemplo, a mais velha de um grupo [...] é considerada responsável em casos de infração no grupo, porque essa criança mais velha deveria ter conduzido melhor o grupo”.

Me lembro de minha alegria e entusiasmo quando fui apresentada aos “gibis” ou revistas em quadrinhos. Uma de minhas novas colegas de turma, a Deinha, me apresentou o primeiro Gibi. Ela era do Rio de Janeiro e por ocasião do falecimento da mãe, ela e o irmão, André, vieram morar por um tempo na casa de parentes em Natividade/RJ. Ela me emprestava os gibis que ela já havia lido e eu rapidamente “devorava”, no outro dia entregava aquele e pegava outro emprestado. A partir daí passei a ficar atenta aos latões de lixo pra ver se encontrava algum gibi pra eu ler. Também no lixão da cidade, que eu e meu irmão costumávamos ir “catar lixo”, eu procurava e sempre encontrava gibis, faltando algumas páginas. Eu passei até a colecioná-los; consegui muitos exemplares e até decorava as histórias de tanto lê-las e relê-las.

Lembro de alguns “acidentes” devido à minha obsessão pela leitura. Eu sempre lia gibis à noite antes de dormir, para tanto precisava do auxílio de uma lamparina<sup>8</sup>, colocada à beira da cama, então acontecia de eu cochilar e meus cabelos começarem a queimar. Por

---

<sup>8</sup> Um reservatório de metal no qual se deposita um líquido combustível (azeite, querosene, etc.) e se mergulha um pavio, normalmente de tecido, que transpassa uma pequena rodela que se encaixa na parte superior do reservatório. E uma parte do pavio fica mergulhado no combustível e a outra extremidade se acende e fornece uma luz de pouca intensidade.

várias vezes eu ficava batendo no meu cabelo, apagando o fogo que começava a queimar os fios da parte da frente da minha cabeça.

Eu e o meu irmão Jailson, mais novo que eu, frequentávamos o lixão que ficava na localidade hoje conhecida como Parque Lajinha, bem no final do bairro Liberdade, onde havia poucas casas. Catávamos papel, enchíamos um saco de estopa e trazíamos para vender para o Sr. José Sim Senhor (Ele utilizava o tempo todo o termo "sim senhor", daí o apelido). Ficávamos muito felizes com as moedinhas que conseguíamos e comprávamos pão e canudo, que é um doce de leite e coco envolto em uma massa folhada.

Nesse lixão eu e meu irmão, certa vez encontramos uma lata de leite em pó, como ficamos felizes! Foi a primeira lata de leite que tivemos e então poderíamos comê-la à vontade, na época não entendíamos como poderia alguém jogar fora uma lata de leite em pó fechada! Trouxemos pra casa e a degustamos devagar para ela demorar a acabar. Das muitas outras vezes que fomos ao lixão tentamos encontrar outra lata de leite mas não encontramos outras.

Esse episódio de minha história também me remete à memória a literatura de Carolina Maria de Jesus, devido sua busca diária por comida. O dinheiro que ela conseguia da venda dos papéis que catava era sempre para comprar alimento, a mesma preocupação que eu e meu irmão tínhamos. Ainda sobre esse quesito me chamou atenção um dos relatos da autora, de quando seu filho encontrou biscoitos no lixo. Embora temerosa com a saúde da criança, ela, devido à fome, permitiu que o alimento fosse ingerido.

O José Carlos chegou com uma sacola de biscoitos que catou no lixo. Quando eu vejo eles comendo as coisas do lixo penso: E se tiver veneno? É que as crianças não suporta a fome. Os biscoitos estavam gostosos. Eu comi pensando naquele provérbio: quem entra na dança deve dançar. E como eu também tenho fome, devo comer (Jesus, 2014, s/d).

Ainda durante o segundo segmento do Ensino Fundamental, minha bisavó conseguiu se aposentar e, por isso, dispunha de uma renda mensal de meio salário mínimo que dava para nos alimentarmos sem que eu precisasse parar os estudos para trabalhar visto que não pagávamos aluguel, nem água ou energia elétrica que ainda não havia na maioria das casas do Morro dos Cabritos.

Quanto às situações de racismo, nesse período sofri bastantes ofensas na escola, especialmente em relação ao meu cabelo crespo. Também aconteceu de um professor falar na



sala de aula que era de ‘admirar’ que eu ainda estivesse ali em meio aos outros da turma. Lembro-me de outro episódio marcante, ocorrido numa aula de História. O professor, acima referido, ao relatar as atrocidades feitas contra as(os) escravizadas(os) fixava o olhar em mim. Ao final da aula ele me disse: é “difícil uma pessoa como você (negra) ouvir o que você ouviu aqui e não chorar”. Parecia que ele falava daquela forma pra me ver sofrer, que se orgulhava em me ofender e assim mostrar superioridade, de se auto afirmar enquanto branco, um branco racista.

Não foi fácil conviver naquela escola, principalmente devido aos apelidos que me deixavam muito constrangida. Queria me esconder, não queria ser alvo de deboches. Nela havia apenas uma professora preta, a professora Arlete Jerônimo, que é uma das primeiras docentes negras de Natividade e que vamos apresentar neste estudo.

Nesse contexto, é relevante a afirmação de Souza (2001, p. 58 *apud* Silva s/d, p. 17) que verifica ser a escola um espaço de reprodução do racismo. Segundo a autora:

[...] é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida como algo nebuloso, agora torna-se clara, mas com toda a carga negativa do significado da diferença racial, do significado de ser negro nessa sociedade”.

Em relação às dificuldades de viver no morro destaco os períodos de chuvas, por diversos motivos. Não havia calçamento, então precisávamos economizar água e lenha, pois a passagem ficava muito escorregadia e as trilhas ou os degraus que fazíamos com a enxada para facilitar chegar ao chafariz também ficavam escorregadios, sendo perigoso cairmos e nos machucarmos.

E ainda mais grave era o risco de a casa desabar devido a sua localização e às condições em que fora construída, ou seja, sem planejamento prévio e infraestrutura adequada. Ainda na década de 1980, o medo da população se torna realidade, quando em decorrência de intensas chuvas muitas residências ruíram e parte da população desabrigada precisou ser alocada em barracas de lona em outro bairro, no bairro Balneário, até que novas residências fossem providenciadas. Nessa época, eu estava com 15 anos. Com o desalojamento, eu e minha bisavó ficamos, por um período, abrigadas na casa de minha avó materna.

O ano de 1986 iniciou trazendo grandes mudanças para a minha vida. Como previsto, eu teria que sair da Escola Estadual Dantas Brandão, pois a mesma só ofertava o Ensino Fundamental, também perdi minha bisavó, ela faleceu. Nesse período, fiquei passando

de ‘casa em casa’, de ‘mãos em mãos’. Fiquei um pequeno tempo com minha avó, que dizia que não queria esse compromisso pra vida dela e falava a meu respeito: “Eu, hein... Depois explode uma bomba aí na minha mão”.

Depois fui para a casa da minha mãe e, apesar da dificuldade em aceitar-me, acabou por me deixar ficar na casa dela. Por pouco tempo moramos de aluguel no bairro Liberdade. Sobre esse período me recordo que minha mãe, que já estava em outro casamento, ficou grávida e teve minha irmã mais nova, a Edna. Todas(os) ficamos muito felizes com o nascimento dela, ela era “branquinha” e aparentava que teria “cabelo bom”, como o pai.

No ano que minha irmã nasceu, 1986, nos mudamos para a Vila da Paz, o novo bairro que surgiu em Natividade após o desmoronamento no Morro dos Cabritos e que abrigou a população que aguardava nas barracas de lona, entre outros. As casas foram entregues aos moradores sem ter água tratada, pavimentação, energia elétrica, tratamento de esgoto e transporte público. Sofríamos com a segregação, chegamos inclusive a sermos chamadas(os) de moradoras(es) da ‘Vila Miséria’. Foi nesse bairro que cheguei ainda com 15 anos e por lá fiquei por mais 15 anos.

Com o passar dos anos também foram feitos melhoramentos na vila e a população passou a contar com saneamento básico, energia elétrica, uma escola, uma creche, uma Unidade Básica de Saúde (UBS) do Sistema Único de Saúde (SUS), um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), templos religiosos e pequenos mercados. Quanto ao lazer, a situação continua delicada, a população conta apenas com uma quadra coberta em razoáveis condições de uso.

Atualmente, após aproximadamente 4 décadas, a Vila da Paz cresceu bastante, muitos outros moradores(es) chegaram, a maioria composta por pessoas com baixo nível de renda. Com isso a população passou também a enfrentar sérios problemas como expansão irregular e construções sem infraestrutura ocasionando um ciclo de novos riscos. Ao mesmo tempo, o bairro passou a ser apontado como área de comercialização de drogas e frequentemente, há situações de violência e repressão policial.

A área ocupada pela Vila da Paz é um exemplo de população localizada em local periférico, ou seja, a cidade cresce para espaços mais afastados da área urbana central e, mesmo sem oferecer nenhuma estrutura, lá passa a concentrar a sua população mais pobre. Vê-se que esse fenômeno não está restrito às metrópoles, pois Natividade é uma cidade que não chega a ter duas dezenas de milhares de habitantes.

Voltando à minha trajetória escolar, cursei o Ensino Médio, Curso de Formação de Professoras(es), antigo Curso Normal, no Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende, no

Bairro Balneário, em Natividade. Nesse colégio, minha turma tinha um total de trinta e cinco estudantes matriculadas(os), desses apenas eu e mais duas estudantes éramos negras.

Ali, cada vez mais se tornava evidente a minha situação de vulnerabilidade econômica, eu não tinha material didático e outro grande agravante era que eu não enxergava no quadro de giz e não tinha óculos. Por não enxergar, nunca consegui copiar as tarefas do quadro. O que a(o) professora(or) falava eu escrevia e também pegava emprestado o caderno das(os) colegas e copiava a matéria em outro horário, o recreio, por exemplo.

Não posso negar que também pude contar com a solidariedade da turma em diversos aspectos: levavam bolsas de roupas usadas pra mim e me ajudavam com o material para conseguir realizar os estágios. Uma situação muito marcante, foi quando eu estava com muita dificuldade em compreender os conteúdos da disciplina Estatística e escutei algumas colegas da turma combinarem para estudarem juntas, resolvi pedir auxílio: “Posso ir a sua casa Luciana, ouvir vocês estudarem, prometo que fico quietinha e não atrapalho”. E ela e as outras colegas ‘ricas’ concordaram e eu fui. Estudava com elas e voltava pra casa encantada com a forma como a mãe da Luciana me tratava. Ela fazia suco de laranja natural para as meninas que estavam estudando e também me servia.

Apesar das dificuldades, consegui concluir o Ensino Médio aos 18 anos.

Um grande apoio que tive no período em que cursei o Ensino Médio foi ter frequentado a Fundação de Amparo ao Menor de Natividade (FAMN), criada pela Lei Municipal nº 19, de 26.09.85 e extinta pela Lei Municipal nº 89, de 16.12.99. Essa instituição funcionava em dois turnos, em um primeiro momento atendeu a meninos pobres de 07 a 18 anos. Os que estavam matriculados na escola regular no primeiro turno, frequentavam a FAMN após o término das aulas, onde almoçavam, tinham acesso a serviços de saúde bucal, participavam de oficinas de futebol e informática, de fabricação de picolés e sorvetes e faziam as tarefas escolares de casa com apoio dos monitores da instituição. Ao final da tarde todos tomavam banho e jantavam antes de retornarem às suas residências.

Após alguns anos, o atendimento da FAMN foi estendido para as meninas de 07 a 18 anos, que participavam de oficinas de costura, bordado xadrez, crochê e datilografia (Ver Figura 10 e Figura 11), eu fui aluna da primeira turma de meninas da FAMN.

Figura 10– Turma de Meninas da FAMN



Fonte: Acervo da autora.

Figura 11 – Desfile de 7 de setembro apresentando as oficinas ofertadas pela FAMN



Fonte: Acervo da autora.

Tanto as meninas quanto os meninos da FAMN residiam majoritariamente nos bairros negros de Natividade: Vila da Paz, Morro dos Cabritos, Liberdade e Pito. A Prefeitura Municipal fornecia condução para o traslado das crianças e adolescentes de suas residências ao local onde funcionava esse serviço social.

Na figura 10, estávamos na oficina de costura. Eu sou a segunda à direita. Havia uma monitora que carinhosamente chamávamos tia Rosângela, que nos ensinava a confeccionar nossos próprios uniformes. Aprendíamos a fazer as pregas de nossas jardineiras. Utilizávamos alfinete de cabeça para prender, alinhavávamos e experimentávamos umas nas

outras antes da costura final, feita na máquina de costura manual/de pé que usávamos na época. E por fim marcávamos o comprimento e fazíamos a bainha.

Na mesma foto, ao fundo, aparecem expostos os trabalhos que realizávamos na oficina de bordado xadrez. Uma oficina complementava outra, pois também fazíamos bainha nas toalhas e bordávamos passarelas.

Na figura 11, estávamos participando do tradicional desfile de 7 de setembro em Natividade, no qual apresentamos as oficinas ofertadas pela FAMN a suas(seus) alunas(os). Na fotografia apareço à esquerda segurando a faixa de apresentação da oficina de datilografia.

Percebo que as oficinas oferecidas pela FAMN tinham como objetivo levar as(os) participantes a extraírem daqueles aprendizados possíveis alternativas para uma futura obtenção de renda, visto que as(os) jovens e crianças atendidas eram quase em sua totalidade muito carentes, filhos e filhas de famílias que possuíam renda bastante reduzida e não tinham remuneração econômica fixa.

Outro aspecto que vale a pena comentar é que, na FAMN, eram realizadas atividades distintas das que praticávamos em casas e convivíamos com pessoas com diferentes hábitos e conhecimentos. As oficinas oferecidas propiciavam um relaxamento, tanto mental quanto físico, as(aos) discentes. Atividades que estimulavam a concentração, exercitavam a memória e a coordenação motora e eram auxiliares no desenvolvimento da criatividade, cooperação e integração entre as(os) participantes. A percepção que tenho sobre a tranquilidade também pode estar relacionada ao fato de, ao estarmos abrigadas(os) na instituição, podíamos ficar serenas(os) em relação às nossas necessidades básicas, pois tínhamos alimentação, água potável e um ambiente limpo, com saneamento básico e infraestrutura.

Após a conclusão do Ensino Médio na modalidade Formação de Professoras(es), e saber datilografar, fui convidada por uma de minhas professoras, a professora Cecília, que lecionava Matemática, para realizar um estágio em um laboratório de análises clínicas, o Laboratório Braga de Natividade-RJ, no qual fui bem sucedida e contratada. Datilografia era uma habilidade profissional considerada importante na época e essencial ao trabalho das secretárias e demais trabalhadoras(es) de escritórios do setor privado e do serviço público, habilidade que adquiri devido ter frequentado a FAMN.

Trabalhei no mesmo laboratório por cinco anos. Além da jornada de trabalho das 6h30min às 18h, com intervalo de almoço, lia apostilas e estudava com o objetivo de prestar concursos públicos e ser aprovada. O que aconteceu no final do ano de 1993, quando

participei de uma seleção promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ).

O concurso buscava selecionar docentes para atuarem em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), uma escola de horário integral também conhecida como ‘Brizolão’, em referência ao Ex-Governador do Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola.

As instituições com esse modelo foram construídas no Estado do Rio de Janeiro pelo então governador Leonel Brizola e seu secretário de educação Professor Darcy Ribeiro, para fazerem parte de um sistema de gerência e método escolar, uma tentativa de modificar o sistema de ensino. Suas construções padronizadas possuem uma modelagem construtiva que associava área de lazer, horário integral e possibilidade de currículo ampliado para os horários de aula dentro e fora das salas de aula.

Esse modelo do CIEP recupera a ideia de Escola Parque dos anos 1950, de Anísio Teixeira na Bahia, que foi uma instituição de ensino pioneira no Brasil e trouxe uma proposta inovadora para a época. Tratava-se de uma revolucionária educação de tempo integral, direcionada para a população pobre. Esse projeto do educador Anísio Teixeira é considerado sua realização máxima e obteve grande reconhecimento nacional e internacional. Foi uma instituição escolar marcada “por sua organização especial e que se notabilizou pela adoção de uma proposta pedagógica inovadora, uma experiência pioneira de escola pública de educação integral em meados deste século” (Dorea, 2000, p. 157).

Fui aprovada e classificada no concurso que aconteceu em dezembro do ano de 1993 e iniciei minha carreira no magistério em março de 1994, quando fui convocada para assumir uma das vagas no CIEP 468 Olga Thurler Mendonça da Fonseca (Ver Figura 12), unidade implantada em Natividade/RJ.

Figura 12 – CIEP 468-Olga Thurler Mendonça da Fonseca



Fonte: Acervo pessoal.

Foi um período maravilhoso! E eu me sentia “em casa”, pois as(os) discentes do CIEP eram quase que em sua totalidade oriundos dos bairros negros da cidade, onde morei e onde morava àquela época, dessa forma saíamos juntos de casa, eu e parte das(os) alunas(os), e voltávamos juntos no mesmo ônibus. A minha relação com os pais das crianças era dupla, pois éramos vizinhas(os) e pais/professora das(os) alunas(os). Situação que aumentou ainda mais nossa relação de proximidade, os pais me procuravam para saber sobre a situação escolar das(os) filhas(os), para justificar ausência das(os) mesmas(os), entre outras necessidades. Os pais me viam como uma representante deles na escola de suas(seus) filhas(os).

A princípio estudavam no CIEP 468 crianças do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), que ficavam cerca de 10 horas na escola. Chegavam às 7h e logo iam para as filas de acordo com a série de cada um com as respectivas professoras à frente. Dali se dirigiam para o refeitório realizar o desjejum. Recebiam uma bandeja de alumínio com leite e baunilha ou chocolate, outras vezes com um tipo de mingau acompanhados de biscoitos ou pão com manteiga. Na sequência subiam para as salas de aula, que se localizavam no 1º e 2º andares do prédio, onde ficavam estudando até aproximadamente às 11:30 e novamente em filas desciam e se destinavam ao refeitório para almoçarem, juntas às suas professoras. No almoço era servido um cardápio à base de arroz, feijão, carne e legumes. Os legumes e as carnes variavam diariamente com destaque para receitas à base de carne seca e fígado bovino. Também eram servidas sobremesas.

À tarde eram realizadas diferentes atividades, as turmas se revezavam, nos diferentes dias da semana, entre sala de estudo dirigido, animação cultural, atividades físicas,

visitas à biblioteca e aulas de tele-educação. Também havia periodicamente, atendimentos odontológicos.

Ainda à tarde, por volta das 14 horas, era servido um lanche, normalmente à base de biscoitos com um suco. Às 16 horas mais ou menos, encerravam as atividades diárias com o jantar, que na maioria das vezes era uma deliciosa e nutritiva sopa. E por fim, as crianças, acompanhadas pelas professoras, eram encaminhadas para tomarem banho. Todas tinham toalhas de banho, individuais.

Percebo na proposta dos CIEPs, a exemplo do CIEP de Natividade, uma tentativa e preocupação com a educação e escolarização de estudantes socialmente menos favorecidos, provenientes dos bairros negros da cidade. A educação integral proposta pelos CIEPs incorporou à escola pública uma diversidade de funções que Cavaliere (1996) aponta como:

Uma experiência escolar multidimensional, que [interferiu] integradamente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade (Cavaliere, 1996, p.25).

Essa proposta educacional dos CIEPs, centrada na população negra e pobre da cidade revelou explicitamente a ideia depreciativa que havia/há na cidade sobre as(os) moradoras(es) dos bairros negros pois a população diariamente se referia às crianças que estudavam no CIEP, como indisciplinadas, “aquelas crianças lá do Cantinho e da Vila”. À época, a referida escola passou a ser entendida como “despejo”, todas(os) as(os) discentes que “davam trabalho”, em outras escolas eram, às vezes indiretamente outras vezes diretamente enviados para o CIEP.

Tanto as crianças quanto as professoras eram estigmatizadas, por inúmeras vezes ouvi com grande desaso: “Você é professora do CIEP?”. Havia uma diferenciação entre o corpo docente do CIEP e o corpo docente das outras escolas estaduais do município, como se a docente que lecionava no CIEP fosse inferior a outras. Diante disso, sofri discriminação em vários ambientes e enfrentei olhares negativos e diferenciados. Naquele período as(os) estudantes negros(as) e pobres frequentaram uma escola modelo que de fato supria suas necessidades, fato que nitidamente causou um grande mal estar em parte da sociedade local.

Exerci atividades docentes nesta escola por anos, até sair no ano de 1998 devido ao Programa de Descentralização do Ensino e da transferência de responsabilidade do Ensino



Fundamental, iniciando no 1º ciclo, para a rede municipal. Como eu e todas as outras professoras éramos da rede estadual, fomos levadas a procurarmos escolas de Ensino Médio ou 2º segmento do Ensino Fundamental, de competência da rede estadual, para nos alocarmos. Assim, passei a lecionar no C. E. Flávio Ribeiro de Rezende (C.E.F.R.R.), (ver Figura 13), mesma escola em que me formei professora.

Enquanto professora do C.E.F.R.R. notei um absoluto silenciamento a despeito de trabalhos relacionados às questões étnico-raciais. À época eu não entendia o porquê daquele cenário, só muitos anos depois, após iniciar meus estudos à nível de Pós-Graduação é que percebi que não era por acaso que os saberes relacionados à população negra eram constantemente negados, aquele silenciamento fazia parte do plano de impedir que as(os) alunas(os) tivessem um bom e satisfatório desenvolvimento educacional, o que envolve o reconhecimento das essenciais contribuições de africanas(os) e afrodescendentes na formação do país e da própria cidade. Além de que aquela omissão certamente contribuiu para o fortalecimento e continuidade do falso entendimento da superioridade branca em detrimento da etnia negra.

Quanto ao meu posicionamento em relação às piadas e às “brincadeiras” alusivas à minha cor, à época, eu estava em minoria absoluta, eu não fazia questão de me impor enquanto professora negra, preferia o silenciamento e a inércia. Atualmente refletindo sobre esse meu posicionamento do passado, penso que minha atitude foi devido ao desconhecimento sobre a importância dos feitos de minhas(meus) antepassadas(os). Se a escola, instituição também responsável pela construção dos conhecimentos e formação discente, tivesse me apresentado autorias, literaturas e conhecimentos relacionados à minha pertença étnica, certamente eu teria absorvido esse conhecimento, e as informações (que no meu caso, eu não recebi) iriam refletir no meu comportamento enquanto cidadã em sociedade, educadora em sala de aula e posicionamento frente a todo o corpo docente.

Daí a importância de apresentar para as(os) discentes textos, reflexões, abordagens diversas e literaturas afins, da Educação Infantil ao Ensino Superior, sobre todas as versões e lados da história das(os) africanas(os) e afrodescendentes iniciando pelas explicações das “condições e história de como foi criado o sistema de escravismo criminoso com base na população africana, no período das invasões europeias na América e no continente africano, desde o século 13 ao 16”, perpassando o trabalho realizado no Brasil pelas(os) africanas(os) e chegando às narrativas de resistência da população negra contra o sistema (Cunha Junior, 2021, p.150).

Sem esquecer das diversas lutas travadas pela população negra pela abolição e a forma injusta como a mesma foi realizada, sem acertos e sem políticas públicas em favor da população negra. E por fim discutir os resultados da abolição incompleta que resultou em uma sociedade com imensas desigualdades sociais que vêm sendo combatidas pelos movimentos negros como uma forma de lutar pela reparação das desigualdades sociais (Cunha Junior, 2021).

Figura 13 – Colégio Estadual Flávio Ribeiro de Rezende



Fonte: <https://pt.wikiloc.com>.

No ano de 1998 iniciei minha primeira Graduação, Licenciatura em Letras, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola/MG (FAFILE), atual Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), situada no município de Carangola-MG, que dista aproximadamente 60 km de Natividade (Ver Figura 14). Na ocasião a faculdade não era pública, mas com o meu salário de professora pude custear as despesas com a licenciatura.

Realizei o vestibular e fui aprovada, apesar de já ter concluído o Segundo Grau (Atual Ensino Médio) há 10 anos. À época, ainda não havia as políticas de cotas e minha turma era majoritariamente branca, o que não me causou nenhuma estranheza e sim a constatação do quanto se torna cada vez mais branco o espaço escolar à medida que se ascende em relação aos segmentos superiores de escolarização. Na universidade eram poucas(os) as(os) estudantes negras(os), eu era uma das poucas alunas negras de pele retinta.

O gosto pela leitura presente em toda minha trajetória incidiu na minha decisão pela Licenciatura em Letras, pois eu imaginava que teria uma carga bastante ampla e diversificada de leituras nessa área. E realmente foram muitas as leituras que realizei durante a Graduação. Mas nenhuma literatura relacionada à História e Cultura africana ou literaturas

de autorias negras, portanto minha Graduação não contribuiu em momento algum para a construção de novas narrativas que pudessem contribuir com minha prática docente em relação à desconstrução da história que inferioriza, invisibiliza e estigmatiza a produção literária da(o) africana(o) e mesmo de autoras(es) afrodescendentes.

Figura 14 – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola



Fonte: <https://www.uemg.br>.

Retornando à minha trajetória profissional, logo após concluir o Ensino Superior, no ano de 2003, prestei novo concurso, agora para atuar como professora de inglês na Rede Municipal de Ensino de Varre-Sai, um pequeno município localizado a 20 km de distância de Natividade. Fui a 2ª colocada entre as(os) aprovadas(os) para essa função e naquele município lecionei inicialmente na Escola municipal Cruz da Ana, localizada na área rural, e depois no CIEP - Primo José Sobreira, na área central urbana. Em Varre-Sai trabalhei por aproximadamente nove anos, quando pedi exoneração, devido ter sido aprovada em outro concurso, minha segunda matrícula na SEEDUC-RJ, inclusive chamo a atenção de que iniciei minhas atividades de docência exatamente no mesmo colégio da primeira matrícula, a saber, o CIEP 468-Olga Thurler Mendonça da Fonseca.

Minha experiência docente no município de Varre- Sai foi de uma relação respeitosa entre professoras(es), discentes, coordenação e direção. Naquele espaço foram ainda maiores minhas oportunidades de observação a despeito da invisibilidade sobre a contribuição de africanas(os) e afrodescendentes para a região. Nos discursos cotidianos eram recorrentes a reafirmação quanto a importância e dominação da imigração italiana, que se destaca no município, para o desenvolvimento regional. Nunca ouvi referência sobre o

trabalho e contribuição da população negra para a região. Nos discursos locais há a impressão de que o município não era habitado antes da chegada dos italianos.

Em relação à minha pertença étnico-racial havia um apagamento e invisibilidade raramente comentado. E quando surgia algum assunto relacionado à população negra era notável o cuidado das(os) colegas docentes em “não me ofender”.

Nas entrelinhas das conversas havia uma preocupação em exaltar minhas habilidades consideradas positivas, a exemplo minha inteligência, os concursos que eu havia sido aprovada, ser boa professora, o acesso a uma melhor condição econômica, dentre outras. Acredito que o exaltar dessas características eram tentativas de branqueamento, pois, como afirma Bento (2014, p. 52) “branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando relacionados ao negro”. Sendo que ascensão social não impede que o profissional negro (a) sofra racismos diversos, por exemplo o/a professor(ra) negro (a) frequentemente sofre práticas discriminatórias em relação à promoção/ à ocupação de cargos de direção e ou coordenação de escola conforme ainda veremos nesse estudo na narrativa da professora Elza Vianna.

Ainda em minha primeira matrícula, de abril de 2013 a maio de 2023, fiz parte da equipe administrativa do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Itaperuna/Natividade (Ver Figura 15). O CEJA é uma das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, destinada a atender jovens e adultos com distorção ano de escolaridade/idade e que desejam cursar o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A administração pedagógica do CEJA é de responsabilidade do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

Figura 15 – CEJA de Natividade



Fonte: Google Maps, 2023.

No período de minha experiência docente no CEJA pude constatar que atitudes racistas ainda acontecem explicitamente no contexto escolar. Posso comprovar que ser professora negra ainda é, em 2023, um ato de resistência aos estigmas deixados pelo escravismo criminoso, devido à ideia racista de que o padrão docente é aquele com características fenotípicas da população branca europeia, bem como à proposital e falsa imagem estética propagada de que “lugar de negro” é em funções consideradas subalternas. Por isso, inúmeras vezes fui considerada como fora do lugar hegemônico reservado às pessoas brancas. Nesse sentido, aponta Souza (1983, p.19):

A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Não tenho como contabilizar o quantitativo de pessoas, independente de etnia, que ao chegarem à sala onde eu estava sentada à frente de um computador trabalhando, me questionavam a quem deveriam se referir para realizarem suas matrículas, por exemplo. E quando eu informava que era eu mesma era evidente a expressão de surpresa. Também, todas às vezes, que estavam na mesma sala eu professora negra, integrante da equipe pedagógico-administrativa e a outra profissional branca, que ali estava atuando no apoio e as pessoas reiteradamente olhavam para mim e se dirigiam a ela para tratar das questões de seu interesse. E ela educadamente respondia que aquele assunto era pra ser tratado comigo.

Situações como essas reforçam a urgente necessidade de que sejam introduzidas nas escolas disciplinas que tratem sobre a história e cultura de matriz africana no intuito de auxiliar no processo de formação cidadã de forma a romper com os mecanismos que reforçam os estereótipos, estigmas e preconceitos tão fortemente arraigados no imaginário social. Entende-se que a escolarização sozinha, não pode ser responsabilizada pela superação do racismo na sociedade brasileira, mas é necessário ponderar que as(os) educadoras(es) devem ter potencial conhecimento para auxiliar na construção da consciência crítica e política das(os) discentes.

Em maio de 2023, passei a atuar com minhas duas matrículas no Colégio Estadual Coronel José Rosa da Silva (Ver Figura 16), situado em Ourânia, 2º distrito de Natividade. Em uma matrícula atuando no Assessoramento Técnico-Pedagógico da unidade escolar e na outra, como docente, atuando no Ensino Médio.

Nessa instituição trabalhei no intuito de levar um apoio à autoafirmação positiva da identidade de minhas(meus) alunas(os) negras(os), conhecimento e consequentemente

respeito às etnias, as(aos) minhas(meus) discentes brancas(os). Nas minhas argumentações cotidianas estiveram presentes a literatura negra, as personalidades negras e suas respectivas obras, tanto quanto reflexões sobre a participação da população negra na construção do país e mais especificamente do município de Natividade-RJ. Discorro e informo de forma a contribuir para que novas imagens passem a existir no imaginário social das(os) discentes, a partir da exposição de obras e do conhecimento de personalidades antes invisibilizadas.

Figura 16 – Colégio Estadual Coronel José Rosa da Silva



Fonte: <https://www.facebook.com>.

Retomando à minha formação acadêmica, no ano de 2011, resolvi cursar uma nova licenciatura, Pedagogia, e fiz também algumas especializações *lato sensu*. Enquanto cultivava o sonho do Mestrado cursei disciplinas na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada em Campos dos Goytacazes, como aluna especial.

Naquele período constatei outra grande desigualdade proveniente da estrutura social, econômica e territorial do Brasil: a dificuldade de pessoas pobres das cidades interioranas darem continuidade aos seus estudos acadêmicos, visto as universidades serem implantadas na maioria das vezes apenas em grandes ou médios centros urbanos. Cursar uma Pós-Graduação *stricto sensu* torna-se um gigante desafio para quem reside distante das metrópoles ou das cidades médias, provando que não há igualdade de oportunidades para todas(os).

Após muitos anos de enfrentamentos diversos, no ano de 2015, aconteceu a primeira seleção de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), um campus da Universidade Federal Fluminense (UFF) no município de



Santo Antônio de Pádua-RJ (Ver Figura 17). Participei da seleção e fui classificada em 2º lugar, realizando o curso, chegando à conclusão e recebendo o título de Mestre em Ensino no ano de 2017.

Figura 17 – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior-INFES



Fonte: <http://infes.uff.br>.

A oportunidade de estudar no INFES, em Pádua, levou-me a refletir sobre a importância da interiorização das instituições federais como uma ação voltada para o combate às desigualdades do nosso país. O município interiorano de Santo Antônio de Pádua e adjacências foram muito beneficiados com a interiorização da UFF. Com o sistema de cotas e a proximidade da universidade, filhas(os) de famílias de baixa renda e a população negra do entorno passaram a ter chances reais de cursarem tanto uma Graduação quanto uma Pós-Graduação de qualidade. O que certamente concorreu para melhorar o processo de democratização da Educação Superior na região.

Com o Mestrado concluído, dediquei-me a participar de Congressos e Seminários, aprofundando-me em meus estudos. Quando no ano de 2021 tive a oportunidade de participar da seleção de ingresso ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), (Figura 18), fui selecionada. E mesmo com todos os transtornos e preocupações causados pela Pandemia do *Coronavírus Disease* 2019 (COVID-19), continuei firme no curso.

As disciplinas foram oferecidas na modalidade virtual, através do que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foram necessários novos aprendizados para lidar com as incertezas na utilização de ferramentas como o *Google Classroom*, o *Google Meet*, o *Zoom*, entre outras. Os desafios foram vencidos e muito bem aproveitados em todos os componentes curriculares, inclusive trazendo para as

videoconferências e salas de aula virtuais muitas pessoas que devido à distância física, dificilmente participariam das aulas se as mesmas fossem realizadas de forma presencial.

Figura 18 – Universidade Federal do Ceará (UFC).



Fonte: <https://www.ufc.br/a-universidade>.

Me encontrei nas disciplinas do doutoramento quando me deparei com estudantes e docentes negras(os) transitando pelas janelas do *meet* e/ou *zoom*. Estive e ainda estou em contato com muitos outros discentes com histórias parecidas com a minha, fiz novas amizades e a cada dia torno-me mais e mais munida de conteúdos teóricos que estão mudando meu cotidiano em relação aos meus questionamentos e às minhas argumentações em diversos espaços, principalmente o escolar, onde atuo como docente.

Participei ativamente de aulas, seminários, debates e palestras, me incluí em um núcleo de discentes da referida universidade no período da realização das disciplinas. Esse foi/ está sendo, em relação ao meu pertencimento, aprendizado e crescimento étnico-racial o momento/ espaço mais significativo e potente da minha vida, no qual continuo me fortalecendo enquanto cidadã, docente e mulher preta.

Também participei de disciplinas, como aluna especial, na Universidade Regional do Cariri (URCA), a exemplo a Disciplina: educação, cultura e pensamento negro, na qual me apresentaram autoras(es) negras(os) e suas respectivas literaturas. Nesta disciplina, ao contrário das obras estudadas no Ensino Fundamental e das literaturas discutidas em minha Graduação em Letras, predominantemente escritas por autorias brancas que associavam a figura da(o) negra(o) à escravidão, à abolição, à sexualidade ou a eventos culturais, encontrei



uma abordagem literária que evidenciava a produção de autorias negras, as quais apresentavam suas próprias memórias, histórias, reflexões e pensamentos.

Ler, estudar, discutir e conhecer a produção de autores negros e negras é explorar a realidade de uma comunidade que fala com propriedade sobre suas lutas e percepções para superar racismos. Nessa disciplina encontrei e me identifiquei com muitas autoras negras, a exemplo de Carolina Maria de Jesus que para mim representou um ato de libertação e entendimento de que é possível e necessário registrar/denunciar através da literatura as dores, os silêncios e as diversas injustiças sociais sofridas. E assim cada vez mais fui ampliando conhecimentos e fortalecendo-me.

Os aprendizados que construí e venho construindo no doutoramento preencheram lacunas e vem dando-me o suporte para assumir com propriedade o meu papel social no enfrentamento e combate ao racismo, inclusive no ano de 2024, no doutorado, participei de uma seleção para realizar um estágio no exterior através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE)/ CAPES, para o qual apresentei uma proposta de estudos intitulada: Africanidades e educação antirracista: Conexões Brasil-Portugal. Com objetivo de analisar as africanidades (características específicas da cultura e história africana e afrodescendente), no contexto europeu e ainda conhecer, entender e analisar o currículo e os manuais escolares; Além de identificar referências teóricas e conceituais acerca das questões étnico-raciais e ainda compreender as africanidades no Estado Português, visando uma ampliação das bases teóricas e conceituais acerca das questões étnico-raciais na educação/escolarização no Estado Português. Escopo que dialoga com objetivos da minha tese, a saber, entender as africanidades e refletir sobre práticas pedagógicas antirracistas no currículo, nos manuais escolares, território e prática social.

Tive minha proposta aprovada e desenvolvi as atividades relacionadas aos objetivos supracitados no Centro de Estudos Sociais (CES) / Universidade de Coimbra (UC), Portugal entre os meses de maio a outubro de 2024, sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup>. Silvia Rodríguez Maeso (Orientadora- Estágio Doutoral) e da Profa. Dr<sup>a</sup> Danielle Pereira de Araújo (Coorientadora - Estágio Doutoral), acompanhada pelo Prof. Dr. Henrique Cunha Junior (Orientador principal).

Esse é o relato de como cheguei até aqui. Apresentar em minha discussão pormenores de meu núcleo familiar, dos territórios nos quais fixei residência na infância, adolescência e parte da vida adulta e da minha jornada acadêmica e profissional é uma oportunidade de autoconhecimento e de estabelecimento de vínculos de pertencimento 'negro'. E isso foi facilitado pela perspectiva metodológica que escolhi para desenvolver esse

estudo, a metodologia da afrodescendência, que como afirma Cunha Júnior (2011, p.03) “se aproxima da fenomenologia por priorizar a consciência social dos indivíduos e a experiência do grupo social, considerando a historicidade da experiência”.

Minha argumentação também se amparou em memória, biografia, autobiografia e na oralidade que são fundamentais para o trabalho com essa perspectiva, conforme nos informa o supracitado autor.

As autobiografias exercem diversas finalidades na pesquisa afrodescendente. A primeira delas é a de revisar o percurso do sujeito pesquisador no seu processo de afirmação da identidade com o sujeito pesquisado. Na elaboração da autobiografia fica determinado a proporção de intimidade e inserção que o pesquisador tem com a comunidade de pesquisa, como se deram estas interações e quais foram os caminhos desse aprendizado (Cunha Júnior, 2011, p. 9).

Assim, registrar minha história através de lembranças é uma forma de comprovar inserção no tema, que passa agora a ser organizada e sistematizada como produção de conhecimento formalizado. Também esse registro autobiográfico contribui para dar visibilidade à história da população negra local, especialmente no que tange à educação conforme iniciaremos as reflexões no próximo capítulo.

### 3 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a história da educação brasileira sob a perspectiva da população negra, discutindo temas que não estão inclusos nas matrizes curriculares de grande parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação do país.

A historiografia brasileira pouco fala do processo de alfabetização de africanas(os) e afrodescendentes e dos seus acessos à escola no Brasil. Vários textos, inclusive, reforçam a ideia de que a população africana e suas(seus) descendentes não possuíam nenhum tipo de escolarização e nem conhecimentos válidos. É o caso dos estudos de Maestri (2004, p.202), que aponta que “as poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá aos cativos. Ler, escrever e contar era habilidade raríssima entre os trabalhadores feitorizados”.

Por isso, como preâmbulo desta abordagem, é importante evidenciar que, diferente do que tem sido falado como se fosse uma verdade inquestionável e que faz parte do imaginário social sobre a população negra, o analfabetismo não era uma característica de todas(os) as(os) negras(os) que foram escravizadas(os).

Até mesmo no período do escravismo criminoso, especialmente no período imperial, cerca de 10% da população negra era alfabetizada em suas línguas nativas. Desse percentual, alguns ainda dominavam a língua e a escrita em Português, como aponta a pesquisa de Puntoni e Dolhnikoff (2004). (Ver tabela 1).

Tabela 1 – Alfabetizadas(os) por condição social no Império, 1872.

| <b>Sexo</b>               | <b>Sabe ler e escrever</b> | <b>Analfabetos</b> | <b>Total</b> | <b>% que sabe ler e escrever</b> |
|---------------------------|----------------------------|--------------------|--------------|----------------------------------|
| Homens livres             | 1.012.630                  | 3.303.199          | 4.315.829    | 23,46                            |
| Mulheres livres           | 550.763                    | 3.547.322          | 4.098.085    | 13,44                            |
| Total de livres           | 1.563.393                  | 6.850.521          | 8.413.914    | 18,58                            |
| Homens escravizados       | 957                        | 803.435            | 804.392      | 0,12                             |
| Mulheres escravizadas     | 444                        | 704.503            | 704.947      | 0,06                             |
| Total de escravizadas(os) | 1.401                      | 1.507.938          | 1.509.339    | 0,09                             |

Fonte: Puntoni e Dolhnikoff (2004, com adaptações).

Outra evidência de que muitos escravizadas(os) sabiam ler e escrever eram os anúncios nos jornais do século XIX, referentes ao comércio de escravizadas(os) e a procura

de escravizadas(os) fugitivas(os), conforme demonstra a pesquisa de Silva (2018). (Ver tabela 2).

Tabela 2 – Anúncios de venda e fuga de escravizadas(os) que sabiam ler e escrever.

| <b>Jornal do Commercio, 1839-1858.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vende-se ‘uma parda muito prendada’, costureira de cortar vestidos de senhora, camisas de homem, engoma perfeitamente, cozinha de forno e fogão, faz doces, veste e prega uma senhora e tem um filho de 9 anos, ‘ <u>sabe ler e escrever</u> ’, mas não se vendem juntos, e não para casa de comissão, para tratar na rua da Conceição, n. 7, loja.                                                                                                                                  |
| Vende-se um pardo de dezoito anos de idade, bom pajem, sabe bem lidar e tratar de animais, ‘bom alfaiate; <u>sabe ler, escrever e contar com perfeição, e também traduz o francês</u> ’; na rua do Parto, n. 96.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Vende-se, na rua da Alfândega, n. 70, um pardo perfeito padeiro, bom sapateiro, ‘ <u>sabe ler e escrever</u> ’, e é de afiançada conduta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Vende-se ‘uma preta de idade, que lava e cozinha, por 450\$000, assim como uma pardinha de 15 anos, ‘ <u>que sabe ler, escrever, tocar piano, bordar</u> ’ e tudo quando se deseja em uma completa mucama, com a condição de ir para fora: na rua da Alfândega, n. 120.                                                                                                                                                                                                              |
| Cinquenta mil réis de gratificação a quem levar a seu senhor, na rua Direita, n. 93, o escravo por nome Fernando, crioulo, filho da Bahia, que tem de idade 26 a 28 anos, de boa estatura e bem feito, ‘é oficial de carpinteiro e <u>sabe ler e escrever</u> ’: desapareceu no dia 12 do corrente, levando vestidas calças de riscado, camisa branca fina e chapéu de pelo, o qual se julga se inculcará por forro e desde já, se protesta contra quem o recolher em sua casa, etc. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Silva (2018).

Vê-se que já havia, na primeira metade do século XIX, pessoas escravizadas alfabetizadas. E isso não era mérito do poder público local. Mesmo com as mudanças que aconteceram no país nas décadas seguintes, entre as quais a alteração da estrutura do governo de imperial para o republicano e as reformas educacionais, para africanas(os) e afrodescendentes, que compunham majoritariamente a população do país, não houve um empenho para mudar suas situações e favorecer as suas inserções no sistema educacional.

Foram os movimentos sociais da população negra, como Associações de Trabalhadoras(es) Negras(os) e Irmandades Negras, que ‘arregaçaram as mangas’, desenvolvendo ações para a alfabetização em Língua Portuguesa da população negra. Além disso, alguns espaços de ensino no país eram mantidos por idealistas e simpatizantes das causas dessa população. Entretanto, existe na história da educação brasileira uma lacuna acerca dessas questões. Pouco se fala também das legislações de impedimento à escolarização da população negra.

Importantes entidades de promoção da escolarização da população negra eram formadas por pessoas negras livres e libertas que trabalhavam com engenharia e arquitetura. Essas(es) trabalhadoras(es) politicamente organizados constituíam associações de artífices, com classes noturnas, ensinando cálculo e geometria. Algumas dessas entidades foram

responsáveis no império pelo ensino técnico, além de fundarem vários Liceus de Artes e Ofícios, alguns contendo somente docentes negras(os), atuantes na construção civil (Mac Cord, 2009).

Também não costuma figurar na historiografia que existiam negras(os) que dispunham de recursos financeiros para manter economicamente suas(seus) filhas(os) na escola e ainda tinham seus propósitos de oferecer escolarização as(aos) filhas(os) de outras pessoas embargadas(os) pela legislação racista que impedia o ingresso e permanência dos mesmos e, conseqüentemente, a ascensão a diversas profissões de destaque.

Diante desse contexto, trazemos para a continuidade do debate uma reflexão sobre a exclusão educacional da população negra, preterida em detrimento dos imigrantes europeus. Além disso, falaremos acerca dos movimentos de resistência em prol do ensino dos negros e negras no país.

### **3.1 A exclusão da população negra do sistema de educação oficial no início da República**

A ‘liberdade’ proporcionada pelo 13 de maio de 1888, significou, pelo menos oficialmente, o fim do escravismo criminoso, mas também o início de um capitalismo racista. Começou ali uma luta da população negra por igualdade e essa batalha permanece até a atualidade, pois as legislações não asseguraram os direitos essenciais as(aos) cidadãs(cidadãos) que saíram do sistema escravista.

Não houve por parte do governo um planejamento para analisar as necessidades, promover políticas e garantir os direitos da população recém-liberta. “Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da ‘negação do Brasil’ e da europeização do país” (Cunha Júnior, 2008, p.7).

É uma deficiência da historiografia brasileira considerar que, a partir da sua promulgação, essa lei foi obedecida e aplicada em todo território nacional. A própria observação das diversas ilegalidades que ocorrem no Brasil deixa evidente que a existência de documentos legais não implica na sua prática social. E isso também ocorreu com a abolição, ela passou a existir como lei, mas demorou décadas para ser divulgada e parcialmente realizada.

Existem indícios de que as populações negras permaneceram escravizadas ou semi escravizadas por mais de 50 anos após a abolição. Até mesmo os costumes dos castigos

do escravismo criminoso perduraram. A marinha brasileira, por exemplo, somente banuiu o uso da chibata em 1919, depois da Revolta da Chibata.

A respeito do direito à educação, a ‘liberdade’ que foi garantida pela lei de 13 de maio não trouxe com ela a garantia da educação para a população negra. Quando ocorreu a ‘abolição’, a Constituição de 1824 que vigorava à época, ao garantir em seu Artigo 179 a gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, excluía da escolarização grande parte das(os) escravizadas(os), pois seu Art. 6 dizia que considerava cidadãos brasileiros apenas os nascidos no Brasil (Brasil, 1824). Em suma, a população africana que chegou ao país para ser escravizada foi impedida de ingressar no sistema oficial de ensino. Como a Constituição é a lei maior, mesmo depois da ‘liberdade’ essa população continuou sem acesso à escola.

Outra normativa que versava sobre a escolarização foi a Reforma de Couto Ferraz, Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854. Esse decreto estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para crianças maiores de 07 anos, inclusive libertas, desde que comprovassem tal situação (Brasil, 1854). Sendo assim, essa reforma excluía explicitamente as crianças escravizadas do acesso à escolarização e vedava implicitamente as crianças negras libertas ou livres, visto que a parcela da população mais atingida pelas moléstias infectocontagiosas, a exemplo, a varíola, era a população negra. De acordo com Rezende (2009) a varíola foi introduzida no Brasil pelos portugueses e foi uma das principais doenças que resultaram em óbitos no país, sobretudo para a população escravizada devido às precárias condições de vida, alimentação, insalubridade e ofícios que desempenhavam.

Outro ponto que vale a pena observar é que a Reforma de Couto Ferraz não mencionava a escolarização da população adulta, ou seja, também excluía da escolarização formal as(os) adultas(os) libertas(os).

Após a ‘abolição’ do escravismo criminoso, em meio ao abandono à própria sorte da população negra, que ficou sem moradia, sem terras, sem trabalho, entre outras necessidades básicas para se estabelecerem dignamente, foi promulgada a República como nova forma de governo.

Na sequência, a primeira Constituição republicana entrou em vigor, mas essa não apresentou significativo avanço em relação ao direito à escolarização, visto que não versava sobre a garantia do livre e gratuito acesso ao ensino. Essa normativa apenas apontava para a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados e definia sobre a incumbência não privativa do Congresso em incentivar no país o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes (Brasil, 1891).

Assim, a população negra iniciou o período republicano à margem, e essa deficiência causada pela desumanidade e falta de interesse do Estado se estende até a contemporaneidade, conforme é possível observar em documentos oficiais mais recentes, como na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), que apresenta dados da população negra brasileira e informa que as:

desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social, à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistemáticamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão (IBGE, 2007, p. 182).

São muitas as evidências do quanto a escolarização da população negra foi prejudicada pelo escravismo criminoso e são inúmeros os prejuízos causados as(aos) afrodescendentes no Brasil mesmo após a dita ‘abolição’. A República elaborou várias políticas públicas avessas à população negra e contrárias à cultura negra. Houve ainda o extermínio das populações negras que se revoltaram contra o sistema. "Contestado e Canudos" são apenas exemplos mais expressivos de contingentes de mortes pelo emprego do exército nacional utilizando-se de mais de 10 mil soldados em cada um dos casos.

São muitas as evidências do quanto a escolarização da população negra foi prejudicada pelo escravismo criminoso e são inúmeros os prejuízos causados as(aos) afrodescendentes no Brasil mesmo após a dita ‘abolição’. A República elaborou várias políticas públicas avessas à população negra e contrárias à cultura negra. Houve ainda o extermínio das populações negras que se revoltaram contra o sistema. "Contestado e Canudos" são apenas exemplos mais expressivos de contingentes de mortes pelo emprego do exército nacional utilizando-se de mais de 10 mil soldados em cada um dos casos. Nessa mesma direção, houve muitos outros episódios desses, de menor repercussão, a exemplo do “Caldeirão de Santa Cruz do Deserto”<sup>9</sup>, no Ceará. No qual a população foi massacrada por cerca de duzentos militares.

Por meio de uma série de crueldades e privações, a população negra era impedida de ascender socialmente. As profissões e a oferta de empregos passaram por novas normas

---

<sup>9</sup>De acordo com Gomes (2009, p. 64), houve um massacre naquela região, uma população desarmada foi exterminada. “Foram bombardeados por dois aviões da Força Aérea Brasileira, apoiada por duzentos soldados, morreram sem saber a causa. Não tiveram nenhuma chance de defesa. Não souberam nem por que estavam morrendo”.

com a República, a industrialização e a urbanização. A escolaridade simbolizava a inserção nessa nova sociedade republicana e ela não existia efetivamente para a população negra, diferentemente do que aconteceu com os imigrantes europeus que tiveram espaço significativo de inclusão e ascensão social, conforme apresentaremos no próximo tópico.

### **3.2 Tratamento desigual dispensado aos imigrantes europeus**

Uma das evidências que auxilia na reflexão sobre a exclusão e discriminação da população negra do sistema escolar é a comparação com o tratamento dispensado à escolarização dos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil. Essa nova demanda contribuiu para um absoluto esquecimento sobre a escolarização da população negra, visto a atenção dada aos imigrantes.

Motin e Orlando (2016) explicam que, no século XIX, os imigrantes italianos recebiam orientação escolar em Santa Catarina em escolas específicas, bem como em instituições de responsabilidade do governo republicano brasileiro, da Igreja Católica e da diplomacia italiana. Também, no Estado do Paraná, encontravam-se escolas para imigrantes italianos, que foram instaladas devido a reivindicações fabris, visto o analfabetismo dos operários. No Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1875 e 1920, também houveram tentativas de escolarização dos imigrantes italianos, que em grande parte eram analfabetos.

O cenário da escolarização destes imigrantes e das escolas italianas no Rio de Janeiro, considerando sua relação com a educação primária italiana, no final do século XIX [foi de] um grande número de analfabetos e, com base na legislação, demonstra que os resultados da escolarização no período, no Rio de Janeiro, não foram muito satisfatórios (Motin; Orlando, 2016, p. 416).

Além da criação de escolas étnicas que possibilitavam a manutenção da cultura italiana no Brasil, o governo republicano atuou na formação de comunidades italianas de ajuda mútua, que tinham por objetivo prestar auxílio aos imigrantes, “desde problemas do cotidiano, até problemas diplomáticos” (Cunha, 2015, p.21).

Pagani (2012, p. 50), discorrendo especialmente sobre os imigrantes italianos do Rio de Janeiro e de Petrópolis, aponta que, para “suprir as dificuldades encontradas, os imigrantes eram levados a manter, entre eles, uma relação de ajuda mútua e solidariedade que chegou a proporcionar a fundação de associações”.



Além dos italianos, imigrantes de outros países europeus receberam escolarização, bem como o cuidado para que resguardassem sua herança cultural. Os imigrantes alemães, por exemplo, “constituíram a comunidade blumenauense, marcada pela língua alemã e manifestações culturais próprias, assegurando a educação formal diferenciada para seus filhos por meio da criação da escola alemã” (Wiederkehr, 2013, p. 2).

Os imigrantes europeus encontraram o país já construído pelas mãos de africanas(os) e afrodescendentes, fato que ocorreu nos grandes centros e também nas pequenas cidades do interior, a exemplo, quando os imigrantes italianos chegaram no município de Natividade-RJ, para trabalharem na Fazenda Bela Vista<sup>10</sup>, encontraram casas prontas para morarem. E ainda os sítios que adquiriram em Varre-Sai, à época distrito de Natividade, já “possuíam infra-estrutura com lavouras de café velhos e novos, casa de morada, casas para colono, paiol, pastos cercados com arame, engenho de cana e moinho para fubá e, em menor proporção um armazém” (Bartholazzi, 2010, p.3).

Além da escolarização, a preocupação do Estado brasileiro recaiu na manutenção da cultura materna dos imigrantes. Desse modo, as perspectivas educacionais daquele período era promover a alfabetização, primeiro na língua materna e incluindo mais tarde o Português. Assim, a cultura do imigrante não se ‘perdia’, estava presente diariamente na escola (Wiederkehr, 2013).

Com a população negra não houve nenhum cuidado e empenho e devido a tamanho quadro de exclusão negros e negras precisaram se organizar de várias formas, criando suas próprias alternativas para apropriarem-se da leitura e da escrita, conforme será discutido a seguir.

### **3.3 Espaços educacionais criados pelos Movimentos Sociais Negros no período do escravismo criminoso**

Mesmo a população negra estando oficialmente excluída de frequentar os espaços formais de escolarização, sabe-se que muitas(os) afrodescendentes sabiam ler, escrever e contar. O fato de terem adquirido conhecimentos sobre a Língua Portuguesa e a Matemática

---

<sup>10</sup> Fazenda histórica localizada em Natividade/RJ, conhecida por seu relevante papel no ciclo do café no século XIX. A fazenda se destacou na produção de café e abrigou uma vila com diversas estruturas, como escola, capela e lojas. Atualmente, a fazenda é um exemplo de preservação do patrimônio histórico, mostrando a importância do trabalho e sacrifício de gerações anteriores.

precisa ser discutido e problematizado, pois ele aponta para a existência de locais destinados ao ensino-aprendizagem das(os) mesmas(os). Desde o período colonial, houve um movimento da população negra no sentido de se organizar para ter acesso ao conhecimento, sendo atores desse processo as Irmandades Negras e as Associações de Trabalhadoras(es) que atuaram fora dos sistemas de educação ofertados pelo Estado e até mesmo as(os) autodidatas.

As Irmandades eram espaços nos quais as(os) integrantes se reuniam para realizarem festejos, missas, funerais e se ajudarem mutuamente. Ali fortaleciam suas identidades étnicas e sociais. Esse tipo de instituição “era uma espécie de família ritual, em que africanos desenraizados de suas terras viviam e morriam solidariamente” (Reis, 1996, p.4).

Entre os critérios para participar de uma irmandade, estavam a nacionalidade e a cor da pele. Dessa forma, existiam Irmandades formadas por negras(os) e outras por brancos.

As de branco podiam ser de portugueses ou de brasileiros. As de preto se subdividiam nas de crioulos e africanos. [...] fracionavam ainda de acordo com as etnias de origem – ou, como se dizia na época, as ‘nações’ – havendo as de angolanos, benguelas, jejes, nagôs etc (Reis, 1996, p.5).

Essas instituições começaram a surgir há séculos, a Confraria<sup>11</sup> de Nossa Senhora do Rosário é uma que desde 1640 “já estava organizada na Igreja de São Sebastião no Morro do Castelo”, no Rio de Janeiro. Nessa mesma Igreja, existia outra confraria fundada por homens pretos, a Confraria de São Benedito (Barbosa, 2020, p.44). Nessa mesma direção, no ano de 1711, em São Paulo, estava em atividade a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, instituição em que congregavam negros e negras escravizadas(os) e livres (Santos, 2006).

Russell-Wood (2005) explica que praticamente em todas as vilas do Brasil no século XVIII havia uma Irmandade do Rosário, que em seu entendimento surgiam devido à vontade da população negra da época de formarem uma associação oficialmente reconhecida.

Para que as irmandades pudessem funcionar, era necessário cumprir regras denominadas ‘compromissos’, que eram previamente aprovadas pela Igreja Católica, pela autoridade monárquica e pelo Presidente da Província (Sousa Júnior, 2009). Entre esses compromissos “estavam contidos os objetivos da Irmandade, o seu funcionamento, as

---

<sup>11</sup> As Confrarias eram associações informais, formada pela união de grupo de pessoas leigas, com o objetivo de fazer caridade. Quando passavam a se constituir formalmente, como pessoas jurídicas, registradas e reguladas por estatutos, eram chamadas de Irmandades.

obrigações de seus membros, assim como os direitos adquiridos ao se tornarem membros dessas associações” (Quintão, 2002, p. 26).

Nos festejos que aconteciam nas Irmandades do Rosário as(os) integrantes veneravam seu santo padroeiro, havia a realização de eleições de reis e rainhas, que passavam a ser pessoas respeitadas pelos escravistas e pela comunidade negra, essa última se reportando a essas quando tinham questões internas que precisavam ser resolvidas (Mamigonian, 2006). A formação de Irmandades Negras era uma forma de atuação política das(os) africanas(os) e afrodescendentes frente à sociedade escravista, no intuito de preservação da cultura e tradição africana, através do uso de trajes africanos, cantos, usos de tambores, dentre outros, bem como de luta pela liberdade em razão da compra de alforrias.

Outro exemplo de transposição da cultura podia ser constatado observando a arquitetura das igrejas das Irmandades da população de origem africana, pois “todas eram bem equipadas e ornamentadas”, o que explicitava “a importância das igrejas para os negros, enquanto símbolo de prestígio e espaço de vivência religiosa e social” (Silva, 2000, p.168).

Além da solidariedade e da preservação da cultura, essas Irmandades também atuaram como espaço de escolarização de africanas(os) e afrodescendentes escravizadas(os) ou não. Oliveira e Lobo (2012) apontam que as(os) escravizadas(os) encontravam nas Irmandades Negras espaços de aprendizado de leitura e escrita.

De acordo com os estudos de Silva (2017), a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, do Rio de Janeiro, no ano de 1859, alfabetizava as(os) escravizadas(os). Considerando os compromissos da referida Irmandade, datados de 1831, é possível perceber que a escolarização era uma preocupação que suas(seus) integrantes tinham inclusive com as(os) filhas(os) das(os) irmãos(irmãs) que viessem a falecer, como afirma Cunha (2004, p.40, *apud* Silva, 2017):

§3º- Cuidar da educação dos filhos legítimos dos irmãos que morrerem em indigência, contanto que estes tenham pelo menos um ano de recebidos na irmandade, promovendo a entrada daqueles nas escolas de ler, escrever e contar, ministrando os socorros para isso necessários, à proporção das rendas da mesma irmandade. §4º- Libertar da escravidão os irmãos cativos.

Também Reis (1996) reporta uma interessante situação que auxilia nesse entendimento a respeito do papel das Irmandades na educação da população negra. O autor aponta que uma das Irmandades Negras mais antigas de Salvador, da qual participavam

escravizadas(os) e livres, a Irmandade de São Benedito do Convento de São Francisco, no ano de 1789, enviou à Coroa Portuguesa:

um pedido de permissão para reformar o compromisso de 1730, propondo excluir os brancos dos cargos de escrivão e tesoureiro. Na argumentação, diziam os irmãos que, em 1730, não havia negros letrados, mas àquela altura, em 1789, ‘a iluminação do século [nos] tem feito inteligentes da escrituração e contadoria’ (Reis, 1996, p. 22).

Vê-se como a população negra era excluída dos cargos mais relevantes e como as Irmandades eram um local de sociabilidade e solidariedade entre as(os) irmãs(irmãos) e de luta pela inclusão das(os) mesmas(os). Também é possível perceber a forma como essas Irmandades prezavam a escolarização e se dedicavam a fazer com que a população negra tivesse acesso à alfabetização e às operações matemáticas. As(os) irmãs(irmãos) negras(os) se ajudavam em caso de enfermidade e nos enterros e também ‘iluminavam-se’ solidariamente na escrita e na leitura.

As Irmandades iniciaram suas atividades no período colonial, perpassaram o imperial, contribuíram de forma efetiva no período republicano e algumas ainda existem na contemporaneidade. Elas lutaram por seu espaço físico, preservaram-no e resistiram por séculos, até que gradativamente tornaram-se decadentes, principalmente, devido à urbanização, quando houve a justificativa da necessidade de demolir as igrejas para erigirem novas construções. Esse plano de urbanização concretizou a ideia hegemônica da elite republicana de afastar a população negra das áreas centrais das cidades.

Além das Irmandades, outro movimento para escolarização da população negra foram as escolas instituídas pelas(os) próprias(os) escravizadas(os) ou por negros livres, como por exemplo a Escola de Pretextato dos Passos e Silva, um homem preto que, a pedido de alguns pais, passou a atender crianças pretas e pardas em uma escola particular primária situada na freguesia de Sacramento, no Rio de Janeiro, como afirma Silva (2002). A referida autora revela em sua pesquisa que:

o suplicante à estes pedidos, dos diferentes pais e mães dos meninos da dita cor, deliberou abrir em sua casa, na Rua da Alfândega n. 313, a sua Escola das Primeiras Letras e nela tem aceitado estes ditos meninos, a fim de lhes instruir as matérias que o suplicante sabe, as quais são, Leitura, Doutrina, as quatro principais operações da aritmética e Escrita (Silva, 2002, p.152).

Outra brilhante iniciativa da população negra relacionada à escolarização foi a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLPE), formada em 1836

por um grupo de carpinteiros que juntos exerciam essa atividade em uma construção nas proximidades da área central de Recife. Essa associação atendia a demanda dos ofícios mecânicos para atuação na cidade de Recife, mas também primava pela escolarização. Dessa forma, funcionava como uma entidade educacional na qual as(os) associadas(os) se apropriavam da leitura e da escrita. Sua fundação oficial aconteceu em outubro do ano de 1841 (Luz, 2016).

O estudo de Luz (2016, p.124) demonstra que, apesar do escravismo criminoso, havia por parte da população negra a preocupação e o interesse com a escolarização, instrução e profissionalização de africanas(os) e afrodescendentes. Reforça essa constatação a informação de que, nos livros de registros datados do ano de fundação da SAMLP, foi encontrado um total de 155 associadas(os), entre esses, 143 afirmavam ser pretas(os), mulatas(os) e pardas(os). Depreende-se, então, que essa sociedade “era uma associação com fins educacionais, de fato organizada e composta por trabalhadores negros em pleno sistema escravista da primeira metade do século XIX”.

Outra iniciativa que vale a pena ressaltar foi a fundação de uma escola por Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme, um dos grandes líderes da Balaiada (1838-1841), a conhecida revolta que ocorreu no Maranhão. A escola funcionou no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Bragança e naquele espaço as(os) quilombolas aprendiam a ler e escrever.

Negro Cosme criou essa escola de alfabetização com o intuito de ensinar a ler e escrever 3.000 negras(os) escravizadas(os) que fugiram das fazendas ou que estavam “aquilombados na região do Codó” (Gondra; Schueler, 2008, p.221). Negro Cosme entendia que a leitura poderia oportunizar uma reflexão e uma consciência maior na luta e na resistência à escravização (Cruz, 2005).

O conhecimento de iniciativas como a de Negro Cosme leva à reflexão sobre a possibilidade de existirem muitos outros feitos referentes à transmissão de conhecimento escolar para a população negra que não tiveram divulgação. O protagonismo negro foi desprezado, escondido, ficou invisível. Até bem pouco tempo, as(os) negras(os) eram “considerados apenas sob a perspectiva da exclusão, do silêncio, da dominação, da subalternidade ou da anomia social” (Gondra; Schueler, 2008, p.222).

Ainda nessa direção, destaco o pioneirismo da intelectual Maria Firmina dos Reis, maranhense, professora, afrodescendente que em 1880 fundou uma escola para crianças que não podiam pagar. A professora, “toda manhã, subia em um carro de bois para dirigir-se a um barracão de propriedade de um senhor de engenho onde lecionava para as filhas do

proprietário. Levava consigo alguns alunos, outros se juntavam” (Telles, 1997 p.411-2 *apud* Zin, 2016, p. 24). Nessa escola, a professora colocou em prática uma revolucionária ideia, para a época, lecionar para meninos e meninas, era uma escola mista. Esse formato de aula “escandalizou os círculos locais, em Maçaricó [...] e por isso foi a professora obrigada a suspendê-la depois de dois anos e meio” (Meneses, 1978, p.570 *apud* Zin, 2016, p.24). O fato da professora Maria Firmina dos Reis ter fundado essa escola evidencia tanto sua consciência sobre a necessidade de transformações quanto sua percepção da necessidade de organizar-se de forma estratégica para alcançar o público menos favorecido.

Com essa breve exposição do panorama histórico traçado nesse tópico e o destaque às Irmandades e escolas para a população negra buscou-se reafirmar as habilidades de leitura e escrita das(os) africanas(os) e suas(seus) descendentes ao longo do recorte histórico aqui trabalhado. Existe uma grande lacuna no tratamento dado pela educação brasileira à escolaridade da população negra, o que culmina no entendimento de que negras(os) só tiveram acesso inicial à escolarização tardiamente ou que era inapta para tal.

Entretanto, não se pode esquecer que existia um projeto de nação que tinha por interesse a desqualificação dessa camada da população brasileira, tanto que a impediu de acessar a educação formal, ao mesmo tempo em que a colocava à margem de toda a sociedade, criminalizando-a. Detalhes sobre o projeto de desqualificação de afrodescendentes para o trabalho e para o convívio social é a discussão que será apresentada a seguir.

### **3.4 Pensamento racista do início da República**

A partir do século XVII, a Europa fundou um pensamento racionalista, se colocando na história como produtora da civilidade, enquanto o restante do mundo passa a ser vislumbrado como incivilizado. Essas ideias de civilização eram racistas, tendo em vista que os europeus se auto elegeram raças superiores e os demais povos foram considerados inferiores, e mesmo não humanos, como no caso dos africanos. Neste sentido a Europa busca justificar as invasões aos territórios das Américas, África e da Ásia, como também a escravização de africanas(os) e afrodescendentes.

Formou-se, então, um conjunto de pensamentos racistas que formulou uma ciência explicativa sobre a superioridade europeia, denominada de racismo científico. No Brasil, elaborou-se correntes do racismo científico, sendo que os polos mais expressivos foram em torno das Escolas de Medicina e de Direito, em particular as da Bahia. Apontavam dois pontos como importantes, os males das raças e os males dos trópicos. Desse modo o

atraso econômico brasileiro era posto como decorrente de uma suposta inferioridade racial e da localização nos trópicos que criava populações preguiçosas.

O final do século XIX e início do XX, que coincidiu com os primeiros anos do período republicano brasileiro, foi momento de promessas de modernização e desenvolvimento econômico do país. A capital do Brasil da época, o Rio de Janeiro, passava por uma agitada movimentação sócio-política, estava sendo renovada seguindo padrões europeus, e a nova estrutura administrativa que surgia exigia material humano letrado e qualificado sendo que maior parte da população era analfabeta (Soares, 2008).

Parte das(os) intelectuais da época assumiram cargos junto ao Governo Federal e suas ideias e produções eram diretamente inspiradas pelo pensamento científico e cultural europeu. Essa replicação da cultura europeia nas Américas e em partes na Ásia e na África condicionava “uma europeização das consciências” e passou a ser entendida como um “padrão de pensamento”, o único “compatível com a nova ordem econômica unificada, fornecendo, pois, o subsídio para as iniciativas de modernização das sociedades tradicionais” (Sevcenko, 1995 *apud* Soares, 2008, p.22).

As(os) intelectuais brasileiras(os) miravam-se no molde europeu sem considerar as diferenças e especificidades do país e em suas produções buscavam “uma teoria que justificasse cientificamente as condições inferiores e degeneradas na qual os negros se encontravam” (Soares, 2008, p.23). Assim, o pensamento e produções da elite intelectual das primeiras décadas do pós-abolição, sobre a suposta inferioridade da raça negra, davam continuidade à mentalidade escravocrata.

Nesse contexto, devido a teorias racistas, institucionalizou-se o racismo científico no Brasil com a divulgação, através da literatura, de um pensamento racista e hegemônico, como medidas para alcançar a ‘ordem e progresso’.

O pensamento racista de Oliveira Vianna, um dos intelectuais mais lidos no início do século XIX, em relação às raças, justificava que a população negra era inferior baseando-se em concepções antes desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. O referido autor na obra *A Evolução do Povo Brasileiro*, publicada pela primeira vez em 1922, apresenta a população negra como raças ‘inferiores’ que:

Pela limitação e mesquinhez dos seus objetivos, esses exemplares mais selectos e excepcionais da raça negra não trazem nenhuma contribuição apreciável ao progresso da massa colonial, nem podem ser computados como elementos numeráveis no conjunto das forças, que tem impellido para diante a nossa civilização. Esta é obra exclusiva do homem branco (Vianna, 1938, p.178).

Oliveira Vianna era adepto à ideia do branqueamento e apostava na ‘arianização’ do Brasil, ideia muito bem aceita e agradável aos olhos da elite brasileira da época. Afirmava com convicção que só através da miscigenação as(os) negras(os) conseguiriam evoluir (Soares, 2008).

Chamamos atenção ainda para o médico Nina Rodrigues, um dos precursores das teorias raciais nas primeiras décadas do Brasil República, doutrinador racista, ferrenho simpatizante das concepções teóricas oriundas da Europa que se valeu de sua profissão para tentar justificar fisiológica e epidermicamente a inferioridade da raça negra em relação à branca. Afirmava que tamanha era a inferioridade das(os) negras(os) que essa discussão poderia ser descartada, por não haver possibilidade de contestação a esse respeito. Ele afirmava que a “constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu, não comporta uma adaptação à civilização das raças superiores, produtos de meio físico e cultural diferente” (Rodrigues, 2010, p. 289).

Para esse doutrinador, a população negra era incapaz de alcançar, através da inteligência, o ‘elevado’ grau a que chegaram os europeus considerados por ele como raças superiores. Tese, contestada pelo intelectual negro Professor Doutor Juliano Moreira, também médico, pesquisador, porém invisibilizado pela elite intelectual branca.

Juliano Moreira em sua tese de doutorado em medicina defendida no ano de 1891, intitulada ‘Etimologia da Sífilis Maligna Precoce’, negava a veracidade das afirmativas que apontavam que a referida doença descrita no título do seu estudo tinha relação com a raça e comprovava empiricamente que a decorrência daquela era resultado das péssimas condições sociais a que foi submetida a população negra na sociedade brasileira (Cunha Júnior, 2013, p.86). Porém, os resultados de sua pesquisa foram ignorados pelo pensamento científico racista, visto que apontava a estrutura social racista e escravista criminosa como responsável pelo citado mal e não a população negra.

Ainda sobre as práticas racistas nos anos iniciais da república é importante sinalizar sobre a proposta, no ano 1926, de um ‘inquérito nacional’, de incumbência da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), através do qual a opinião pública brasileira deveria se manifestar contra a entrada de pessoas negras no país e a favor da ‘importação’ de indivíduos brancos para melhorar a raça (Lopes, 2005).

A primeira República se caracterizou, então, como um período absolutamente desfavorável a quaisquer intentos que pudessem proporcionar a cidadania à população negra. Inclusive, vale a pena observar que ocorreram perseguições, amparadas por normativas legais,



até mesmo para inibir a prática cultural afrodescendente, como a proibição da capoeira, por exemplo.

A realidade pós-abolicionista foi de muitas dificuldades devido às imposições e exclusões e à mentalidade racista e eugênica da época. Observa-se que as teorias raciais fortaleceram os adeptos da eugenia, pois “para o racismo científico, os brancos europeus representavam a superioridade biológica, negros e amarelos eram considerados inferiores e a miscigenação era criticada por causar supostos danos irreversíveis na descendência” (Torres, 2008, p.3).

O movimento eugenista propunha ideias extremistas embasadas em pensamentos de “cientistas, médicos e ativistas sociais” que consideraram tais ideias “como resultado do desenvolvimento do estudo da hereditariedade humana” (Souza, 2013, p.11). Os defensores desses pensamentos eram respeitados na época e suas ideias eram tidas como verdades absolutas.

Os eugenistas propuseram ao Estado um plano de extermínio da população negra, tendo em vista que defendiam o ‘melhoramento’ da raça brasileira por meio da adoção de medidas e políticas que estimulassem a procriação dos tipos eugênicos, raça tida como ‘superior’, e impedisse a procriação dos outros entendidos como raças ‘inferiores’ (Torres, 2008).

A raça brasileira precisava ser ‘regenerada’ o que passava pelo branqueamento da população, conforme apontou Kehl (1929) em uma colocação que evidencia seu racismo e preconceito, a saber, a “nacionalidade brasileira embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano” (Kehl, 1929, *apud* Santana, 2019, p.1).

E o racismo científico chegava ao ponto de, além de atribuir a ‘inferioridade’ à raça negra, responsabilizar a própria população negra por isso. Era assim que pensava Nina Rodrigues.

A Raça Negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (Rodrigues, 1982, p.7).

Mesmo nesse contexto acima explicitado, existiram pessoas, como o intelectual negro Raymundo Manuel Querino, que expunham suas ideias e enfrentavam os riscos de

serem perseguidos pela Polícia Política da República<sup>12</sup>. Era um grande risco ficar na mira da polícia. Ela era um instrumento de coerção e controle social e, em nome da ordem e para manter a paz pública, expedia mandados de prisão para quem praticasse determinados atos, além de agir “sempre com base numa subjetividade, no tocante ao estabelecimento dos pressupostos para o enquadramento legal” (Donadeli, 2016, p. 194).

Raymundo Manuel Querino teve coragem de se contrapor às ideias ‘europeizantes’. E teve força, determinação e intelectualidade para renegar o predominante pensamento científico racista, como se pode constatar em muitas de suas publicações. Sua obra intitulada “O colono preto como fator da civilização brasileira” é uma categórica resposta a seu contemporâneo Nina Rodrigues, e a outros adeptos do racismo científico no Brasil. Nesse revide científico, Manuel Querino apresenta as inúmeras contribuições do ‘colono preto’ para o país, explicita os conhecimentos que as(os) africanas(os) trouxeram para a construção, desenvolvimento e colonização do Brasil.

Na supracitada obra, Manuel Querino explicita que quem realmente colonizou o país foram aqueles que detinham as técnicas e manejos adequados para promoverem o desenvolvimento da agricultura, pecuária, mineração, construções e que trouxeram para o Brasil sua rica cultura, como se vê nas manifestações em todo o país, além de contribuírem para ampliação da fauna e flora brasileira. As(os) africanas(os) e suas(seus) descendentes certamente contribuíram muito mais do que aqueles que se dedicaram a explorar exaustivamente as riquezas minerais e vegetais do país e que escravizaram populações negras e exterminaram vários grupos sociais indígenas.

Manuel Querino merece destaque porque se contrapôs ao pensamento dominante da época, apontando a(o) africana(o) como alicerce da grandeza do Brasil e como elemento decisivo e responsável pela construção do país devido ao seu potencial anteriormente adquirido para os diversos tipos de trabalho. Segundo ele, ao ser transportado para a América, o ‘colono preto’ já estava “aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator do sal, abundante em algumas regiões, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim etc” (Querino, 2018, p.13). E continua:

Foi o trabalho do negro que aqui sustentou por séculos e sem desfalecimento a nobreza e a prosperidade do Brasil; foi com o produto do seu trabalho que tivemos as instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc, competindo-lhe,

---

<sup>12</sup> Diferentemente da polícia convencional, a Polícia Política não combatia os criminosos no sentido estrito, mas dissidentes e oposicionistas que eram considerados “inimigos” do grupo no poder. Polícias políticas muitas vezes operavam para promover e reforçar um Estado policial, por meio da repressão política.

portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira (Querino, 2018, p.30).

As pessoas negras escravizadas(os) e livres realizavam uma série de atividades econômicas atuando de forma decisiva para o desenvolvimento do país. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, atuaram como jornaleiras(os), capatazes, costureiras(os), camaradas e pequenas(os) sitiantes (Mattos, 1998). Além disso, desempenhavam diversos ofícios manuais, trabalhos domésticos e o peculiar sistema de trabalho de ‘escravizadas(os) de ganho’, através do qual as(os) escravizadas(os) eram alugadas(os) ou realizavam diversos serviços para seus próprios escravizadores, a quem deveriam destinar parte do seu lucro.

Segundo Gondra e Schueler (2008, p.223), o trabalho dos ‘escravizadas(os) de ganho’ geralmente exigia habilidades “como a leitura e escrita para o ingresso e sobrevivência no mercado competitivo, no qual os indivíduos tinham que desempenhar com destreza certos ofícios especializados, agenciando seus serviços e administrando seus ganhos monetários”.

Entre as mulheres exploradas como ‘escravizadas de ganho’, destacam-se as quitandeiras e as quituteiras, que formaram uma classe fundamental que nos permite entender elementos da educação brasileira, pois, essas mulheres conseguiam comprar alforrias e também manter a escolarização das(os) suas(seus) filhas(os). Elas trabalhavam com o comércio nas ruas e aumentavam os recursos financeiros dos seus senhores. “Muitas dessas mulheres cativas chegaram a representar a única ou a fonte mais importante de renda das famílias de pequenos produtores que habitavam os núcleos urbanos do país”. E pagando a parte de seus proventos para os escravizadores, com o que lhes sobrava, compravam a própria alforria, de suas(seus) filhas(os) e de seus companheiros (Bonomo, 2014, p.4).

Freitas (2015) também estudou a dinâmica dessas mulheres. Constatou que elas exerciam essa atividade nos crescentes espaços de urbanização, como no Rio de Janeiro onde circulavam no dia-a-dia, apropriando-se dos espaços ao comercializarem nas suas quitandas.

Reconhecer a existência das atividades realizadas por essas(esses) trabalhadoras(es) negras(os), livres, libertas(os) e escravizadas(os), contribui para entender a importância do trabalho dessa população para o desenvolvimento do país. Esse reconhecimento contribui ainda para desmistificar a representação social pobre e reducionista que reduz a sociedade brasileira colonial e imperial ao binômio senhores e escravos. Como ver a população negra com olhos reducionistas, se até mesmo na Colônia foi o trabalho dessa que serviu de alicerce e possibilitou que os filhos dos ‘senhores escravizadores’ estudassem em grandes universidades europeias? (Querino, 2018).

Os posicionamentos extremamente racistas do final do século XIX e início do século XX, apesar de fortemente combatidos, refletiram nas décadas seguintes quando aparentemente houve uma aceitação da população negra na sociedade brasileira. Naquele momento, começou a ganhar forças o discurso de que o Brasil é produto de uma mistura de raças, o que culminou no mito da democracia racial, ideia propagada e exaltada na obra de Gilberto Freyre, posicionamento que se diferenciava do anterior, no qual a mistura de raças significava no máximo um caminho para o total branqueamento da população (Schwarcz, 1993).

As ideias de Gilberto Freyre, sintetizadas na sua obra *Casa Grande e Senzala*, apresenta uma ideologia de nação brasileira com origem na mestiçagem e prega uma relação amistosa e amigável entre escravizador e escravizada(o). E também leva a entender que a realidade da casa grande e senzala, observada em parte do Nordeste, seria a realidade de todo o Brasil. Não contempla, por exemplo, as outras diversas formas de trabalho, como na mineração, arquitetura, no transporte e as diversas atividades realizadas pelas(os) trabalhadoras(es) negras(os) livres e semi-livres, em outras regiões do país. Dessa forma, esse entendimento não “serve de referência para pensar o Brasil na sua imensa diversidade humana, de produtos, regiões, organizações da produção e de tempos históricos” (Cunha Júnior, 2013, p.88).

E, sim essa obra concorre para minimizar o fato de que o racismo está impregnado na sociedade brasileira. Fatos, fortemente comprovados pelas produções da elite intelectual das gerações anteriores. As ideias de Gilberto Freyre negam a “existência do racismo como forma estrutural de impedimento da ascensão social da população negra” (Cunha Júnior, 2013, p.88).

### **3.5 Esperança de uma educação includente das populações negras**

No processo de reestruturação do país, atrelada as ideias ‘europeizantes’ e da discussão sobre raças, houve também um entendimento sobre a importância da escolarização da população para que o país conseguisse avançar tendo progresso material para se alinhar aos países ‘cultos’ e mais desenvolvidos (Martins, 1990).

E apesar do histórico de tantas exclusões e decepções, nas décadas finais do período de escravização e início do período republicano, cada vez mais crescia a demanda e o anseio das(os) afrodescendentes por uma educação que as(os) incluísse efetivamente na escolarização formal.

O número de analfabetas(os) era alarmante, inclusive em relação as(aos) brancas(os). Os índices educacionais oficiais já estavam incomodando e envergonhando a elite intelectual. Excluindo as crianças com menos de cinco anos, havia em 1890 mais de 82% da população de analfabetas(os) e cerca de 69% desses, em 1910. Esses dados levaram o Estado e a elite a almejar ações que elevassem o Brasil ao *status* de nação culta, sendo uma educação includente aquela que poderia possibilitar esse propósito (Paiva, 1987).

Nessa mesma direção, Leal (2020, p.9) nos informa que os intelectuais da época entendiam que deveriam ser adotadas significativas mudanças no sistema educacional brasileiro e que “o impedimento do Brasil em atingir o mundo da ‘civilização’ e do ‘progresso’ era justificado pela precariedade do sistema educacional”.

Em decorrência do altíssimo contingente de analfabetas(os) evidenciado nas estatísticas, passou-se a comparar sistematicamente o sistema educacional do Brasil com o de outros países como os Estados Unidos da América (EUA), Argentina e Uruguai. Essas análises comparativas provocaram um movimento em prol da difusão do ensino (Paiva, 1987).

Sobre essa comparação entre países, Manuel Querino interveio apontando que para imitar os Estados Unidos seria necessário que o poder público, ao apoiar a educação pública, contemplasse a população negra recém-saída do escravismo (Leal, 2020).

As restrições sofridas em decorrência do racismo antinegro acentuavam cada vez mais as desigualdades sociais e tornava urgente a necessidade de ampliação da discussão sobre uma educação que abrangesse toda a população “com ênfase na formação de cidadãos para a disciplina, a ordem e o progresso” (Leal 2020, p.7). Essa ideia esteve presente nos discursos políticos, contribuindo para cada vez mais florescer na população negra a esperança de que ela seria incluída no sistema de ensino.

No entanto, da mesma forma que findou o regime escravista, sem assistência as(aos) ex- escravizadas(os), aconteceu a transição entre os sistemas, sem assistências, sem garantia de direitos à população negra e sem esforço público para a extensão da escolarização da mesma.

A efetivação, pelo governo brasileiro, da política de imigração europeia propiciou o total esquecimento em relação a inclusão social da população negra, inclusive no que se refere a escolarização. Em razão de muitos imigrantes serem analfabetos houve a necessidade de se criarem escolas adequadas para eles.

Mesmo não sendo o público prioritário, ainda assim a disseminação da instrução pelo poder público acabou chegando à população negra. Porém o acesso à escola não foi fácil.

As(os) afrodescendentes que venciam as dificuldades de ingresso e conseguiam adentrar as instituições escolares, também precisavam contornar incontáveis impedimentos para garantir sua permanência, tais como, “provar que eram livres, durante a vigência da escravidão [...], falta de ‘vestimentas adequadas’, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda” (Barros, 2005, p.85). Essas dificuldades permaneceram na República e o sonho de que a população negra fosse efetivamente desassociada das ideias do regime escravista não se realizou. Negras(os) permaneceram à margem em uma sociedade com valores e ações similares aos do período escravocrata, na qual se verificava condições diversas de impedimento a escolarização das(os) mesmas(os).

O quadro de desapontamento da população negra, foi divulgado, por exemplo, no jornal *O Progresso*, evidenciando que o movimento negro não escondia a frustração com a República:

Proclamou-se a República, o governo da igualdade, da fraternidade e [...] liberdades. No movimento republicano, contavam-se muitos pretos e mulatos (que vem a dar no mesmo) que prestavam e prestam serviços inolvidáveis ao novo regime. Esperávamos nós, os negros, que, finalmente, ia desaparecer para sempre de nossa pátria o estúpido preconceito e que os brancos, empunhando a bandeira da igualdade e fraternidade, entrassem em franco convívio com os pretos, excluindo apenas os de mau comportamento, o que seria justíssimo. Qual não foi, porém a nossa decepção ao vermos que o idiota preconceito em vez de diminuir cresce; que os filhos dos pretos que antigamente eram recebidos nas escolas públicas, são hoje recusados nos grupos escolares; [...]?(*O Progresso*, n. 1, p. 3 *apud* Pinto, 2014, p. 233-234).

Permaneciam as mesmas reivindicações pela inclusão social. Manuel Querino, que viveu aquele período, participou ativamente com denúncias, reivindicações e propostas de políticas e reformas. Não foi por falta de reclamação que os direitos não foram conquistados. Diante desse processo o Movimento Negro foi politicamente essencial, atuando em vários setores necessários a conquista da cidadania pela população negra, entendendo a escola como espaço privilegiado para tal objetivo, como discutiremos no subtópico seguinte.

### **3.6 Movimento negro e educação ao longo de dois séculos**

Como discutido anteriormente, a população negra brasileira sempre elaborou estratégias de luta para a construção de espaços de escolarização. Há “uma forte e sólida tradição do pensamento negro que alicerça organizações políticas e culturais diversas” (Cunha

Junior, 2003, p.48) entre essas, os movimentos negros já citados neste estudo, a saber, as Irmandades Negras e Associações de Trabalhadoras(es) Negras(os).

No período histórico do pós-abolição as diversas formas de luta e organização da população negra continuaram. As “organizações passaram por crises, modificações e renovações, umas desapareceram, outras foram criadas”, mas o fato é que o movimento negro ao longo dos últimos dois séculos, nunca deixou de existir (Cunha Junior, 2003, p.48).

No final do século XIX e início do século XX, por exemplo, aumentou o número de jornais que além de denunciarem uma série de falhas e irregularidades em relação à população negra, inclusive no que tange a escolarização. Entre esses, tivemos em Porto Alegre o jornal Exemplo (1892 a 1930); No Rio Grande do Sul os jornais A Tesoura (1924), A Revolta (1925), O Tagarela e o jornal Alvorada (1907-1957); no Estado de São Paulo A Pátria (1889), O Progresso (1899), O Baluarte (1903-1904), o Getulino (1923), O Menelick (1915), O Xauter (1916), A Rua (1916), O Bandeirante (1918), O Alfinete (1918), A Liberdade (1919), A Sentinela (1920), Kosmos (1922), O Clarim d’Alvorada (1924), Elite (1924), Progresso (1928) e A Voz da Raça (1933) e no Estado de Minas Gerais, A Verdade (1904) e o Raça (1935) (Carvalho, 2009; Nunes, 2007; Ferrara, 1981).

Figura 19 – Primeira página da edição n. 1 de O Clarim.



Fonte: Santos (2021, p. 80).

Desde suas primeiras publicações, O Clarim da Alvorada (Ver Figura 20) indicava entre os direcionamentos de seus discursos as propostas de superação das problemáticas que prejudicavam a população negra. Entre as diretivas constava o “respeito às mudanças individuais que viriam a auxiliar no processo de integração negra: valorização da **educação escolar**, a assimilação de uma ética de trabalho condizente com a ordem social vigente a partir do pós-abolição, a adoção de uma moral cristã, etc.” (Santos, 2021, p. 108, grifos nossos). Nas publicações eram frequentes os apontamentos sobre a importância da escolarização, conforme se pode observar na publicação de A Vóz da Raça, jornal oficial da Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização do Movimento Negro.

A instrução é a cultura do nosso espírito. A escola é o recinto sagrado, onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos por nossos irmãos. Ides à escola! Aproveitai o precioso tempo para engrandecer a nossa raça e o nosso querido Brasil” (A Vóz da Raça. Ano I, no 13, junho/1933. p.3 *apud* Domingues, 2008, p.523).

A relevância da escolarização para a integração da população negra foi uma das bandeiras erguidas pelo O Clarim da Alvorada. Através desse veículo as(os) militantes alertavam a sociedade e chamavam as famílias negras à responsabilidade pela escolarização de suas(seus) filhas(os), além de apontarem alternativas para as(os) adultas(os) também estudarem, a exemplo da escola noturna. Em muitas publicações, a escolarização aparecia como estratégia para engrandecimento da “raça”, como uma condição para diversas conquistas, conforme se observa na publicação intitulada “Instrução”:

Também o adulto vai à escola. A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música, etc. É na escola que encontramos os meios precisos para nos fazer entendidos pelos irmãos. [...] Oh, pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – a escola – não os deixeis analfabetos como dantes! Hoje temos tudo, aproveita as horas noturnas se os trabalhos vos impedem. Ides à escola! “Instrução” (O Clarim. São Paulo, 03 fev.1924, p. 02.).

A grande contribuição desses periódicos para a escolarização da população negra, é também observada por Nascimento (2003, p. 225), o autor afirma que a imprensa negra denunciava o preconceito, incentivando a comunidade a lutar contra o mesmo, ao passo que propunha e cumpria, ela mesma, uma ação educativa. Tratava-se de um “órgão de educação e também de protesto” que objetivava alcançar o público ex-escravizado informando-o da importância da escolarização e, para tanto, muitas dessas entidades abriram escolas noturnas.



Nessa mesma direção saliento que em meus estudos realizados no CES em Coimbra constatei que não só no Brasil, mas também em Portugal a população negra sempre se mostrou atuante na defesa dos seus, por exemplo entre os anos de 1911-1933, uma geração pan-africanista e antirracista, destacou-se em Portugal. E tiveram uma importante atuação, inclusive produzindo um significativo número de jornais em Lisboa, a saber, “deram origem a onze títulos de imprensa [que] objetivavam defender os direitos dos negros”, tanto em Portugal, como nas ex-colônias portuguesas (Varela; Pereira, 2020, p.3-4).

Dentre esses, destaca-se o jornal O Negro (Ver Figura 21), publicado em 9 de Março de 1911. O referido periódico, produzido por afrodescendentes da cidade de Lisboa, teve apenas três números publicados, mas foi o suficiente para torna-lo um “marco da luta negra radical e é uma das sementes do movimento” da população negra portuguesa por seus direitos (Henriques, 2021).

O referido Jornal apresentou grande quantitativo de denúncias, comentários, diversos relatos e notícias a despeito das lutas e condições de vida da população negra em diversos países e continentes. Já em sua primeira publicação, O Negro realizava entre os encaminhamentos de seus discursos, críticas e orientações diversas sobre as problemáticas que prejudicavam a população negra. Em relação à educação/escolarização denunciava o abandono e a falta de investimento, discorrendo sobre o caso de Moçambique, apontando que:

A instrução nesta província, como aliás em toda a África portuguesa, encontra-se votada ao mais infame abandono.[...] Ha apenas algumas escolas d'instrução primaria, muitas das quaes não funcionam regularmente, pecando todas por falta de mobiliário suficiente (O negro, nº1, p.1).

E na sequência continuava, denunciando que não havia sequer um único liceu nem uma escola de artes e a miséria não se justificaria por questões econômicas pois na referida localidade a receita anual era de 5.000 contos, mas apenas 12 contos por ano, desse montante era aplicado na instrução pública (O Negro, nº 1, p.1).

É possível observar a preocupação com escolarização, para a integração da população negra como uma das bandeiras erguidas pelo O Negro, posicionamento que vem ao encontro das reivindicações da população negra brasileira à época.

Figura 20– Jornal O Negro



Fonte: O Negro. Lisboa, n.º 1, 09/03/1911, p.1.

Retomando aos periódicos brasileiros, temos que por iniciativa de militantes do jornal O Clarim da Alvorada e de outras entidades negras do início do século XX, o surgimento da mais importante articulação de massa da população negra daquele século, a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931. Com representação em vários Estados como Bahia, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, dos quais chegavam diversos contatos e propostas de filiação (Cunha Júnior, 2003; Pereira, 2014; Nunes, 2007).

A escolarização da população negra era uma constante nas pautas da FNB. Domingues (2008, p. 522) aponta que o “maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB”. Ainda segundo o autor uma das máximas propagandísticas da instituição dizia "Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações" (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2 *apud* Domingues, 2008, p. 522).

Também a FNB, passou a oferecer a partir do ano de 1934 cursos de alfabetização e curso primário para as (aos) alunas(os) carentes, além da oferta de um curso de inglês e organização de uma biblioteca. Essas atividades educacionais que não se restringiam apenas à

cidade de São Paulo, estando presente no interior paulista e de outros Estados (Domingues, 2008). (Ver Figura 21).

Figura 21– Escola da Frente Negra com duas professoras Negras ao fundo (1936)



Fonte: (Barbosa, 1998, p.43).

A FNB que foi fechada em 1937 através de um decreto político da ditadura de Vargas, (Cunha Júnior, 2003) demonstrou durante todo o período em que esteve na ativa preocupação com a escolarização da população negra, tanto que se dedicou a abrir e acompanhar instituições de caráter educacional bem como travou discursos relacionados à conscientizar suas(seus) integrantes e à população negra em geral da importância da escola, o que “constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão (ou inclusão marginal) no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano”(Domingues, 2007, p. 29).

Apesar da supressão dos direitos humanos e repressão política durante o Estado Novo (Período da Era Vargas que se iniciou em 1937 e terminou em 1945 e que ficou caracterizado por seu caráter ditatorial), o movimento negro não desapareceu tanto que em 1943, foi fundada por João Cabral Alves na cidade de Porto Alegre, a União dos Homens de Cor (UHC), que posteriormente se expandiu por vários outros Estados brasileiros. A UHC também se preocupou com a escolarização da população negra. Em seu Estatuto, na sessão “Nossas Reivindicações” designava que: “enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros de cor como pensionistas do Estado, em todos os

estabelecimentos de ensino superior do país, inclusive estabelecimentos militares” (Silva, 2005, p. 178 *apud* Domingues, 2009, p. 978).

Também no ano seguinte, em 1944, tendo como principal representante Abdias do Nascimento, foi fundado no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN), outra importante organização de combate às práticas racistas e que também não esqueceu a educação conforme aponta Jeruse Romão, ao reproduzir um relato de Ironides Rodrigues, professor do curso de alfabetização de adultas(os) organizado por Abdias do Nascimento, no qual o professor afirma que “ ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além de rudimentos de Português, História, Aritmética e Educação Moral e Cívica, ensinei também noções de História e Evolução do Teatro Universal” (Romão, 2005, p. 125). (Ver Figura 22).

Figura 22 – Aulas de alfabetização do prof. Ironides Rodrigues



Fonte: Acervo Ipeafro.

Na década de 1950, destacou-se a Associação José do Patrocínio, em Belo Horizonte, fundada por Antonio Carlos, militante na luta antirracista no Estado de Minas Gerais, participante de associações negras paulistas (Gonçalves, 2000). Essa Instituição tinha como um dos objetivos oportunizar escolarização para a população negra.

Ainda nessa década, no ano de 1954, sob a presidência de Geraldo Campos de Oliveira, foi criada por antigas(os) militantes negras(os) de São Paulo, a Associação Cultural do Negro (ACN). A entidade possuía diversos departamentos, entre eles o de Educação e

Cultura e “chegou a abrir uma escola que ministrava cursos de alfabetização e madureza<sup>13</sup>” (Moura, 1983, p. 59 *apud* Domingues, 2007, p.32).

Em virtude da instauração da ditadura militar, no ano de 1964, houve uma redução das ações dos movimentos negros e consequentemente uma esvaecida na discussão pública sobre as diversas situações referentes à população negra. Mas até a reorganização política da nova fase dos protestos da população negra, que aconteceu no final da década de 1970, houve vários movimentos em diversos Estados do país, a exemplo, formou-se o Instituto das Culturas Negras, (IPCN) no Rio de Janeiro, em 1975 e em São Paulo, o Centro de Arte e Cultura Negra (CECAN), fundado em 1968. O CECAN, continuou comandando “as ações e contagiou todos os grupos políticos e de cultura negra do Estado de São Paulo durante toda a década de 1970”.

E ainda nesse período no ano de 1974, surgiu em Salvador, o mais importante grupo desse ciclo de consciência negra, o Ilê Aye (Cunha Junior, 2003, p.51). Ressalta-se que apesar de apenas esses grupos maiores terem registros na história, houve centenas de outros movimentos que não foram nominados pelas pesquisas sobre a história dos movimentos negros (Notas de aula do professor Henrique Cunha Junior nas disciplinas ministradas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2021).

Como discurremos acima fica evidente que mesmo em situações adversas, sempre houve reivindicações e grande preocupação por parte das Associações e Organizações Negras na direção da oferta de escolarização para a população negra, seja alertando, seja estimulando, abrindo escolas ou ofertando aulas em horário alternativo.

No final da década de 1970, com início de uma nova fase do movimento negro a reivindicação a despeito da escolarização passa a ser ainda mais efetiva, no intuito de “eliminar o preconceito e a discriminação racial na escola, garantir o acesso da população negra ao ensino formal, bem como a reformulação dos currículos de forma a contemplar o ensino da história africana” (Nunes, 2007, p.48).

Ressalta-se que foi nesse período, década de 1970, que a terminologia “Movimento Negro” começou a ser utilizada:

Documentos de entidades e declarações de militantes do passado já haviam utilizado esta expressão anteriormente, mas ela não chegou a se fixar com o significado que tem na atualidade: grupos, entidades e militantes negros que denunciam e enfrentam

---

<sup>13</sup> Curso de educação de jovens e adultas(os) – e também nomenclatura dada ao exame final de aprovação do curso – que ofertava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial.

o racismo, buscando, por meio desse combate, o respeito da sociedade e a melhora das condições de vida da população afrodescendente (Pereira, 2014, p.43).

Em 1982 houve a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte na qual compareceram pesquisadoras(es) de todo Brasil para discutirem problemas relativos à população negra e à educação. Ainda nesse mesmo ano e também na mesma cidade aconteceu a Convenção do Movimento Negro Unificado (MNU), na qual foi aprovado o *Programa de Ação* da instituição, propondo mudanças nos currículos, com vistas à “eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula”. Também chamava atenção para necessidade de haver maior quantitativo de discentes negros(os) em todos os níveis de escolaridade e para necessidade de fornecer bolsas de estudo para as(os) estudantes negras(os) a fim de favorecer a permanência das(os) mesmas(os) na escola (Silva, 2021, p.62).

Uma diversidade de outras experiências relacionadas à educação aconteceram na década de 1980. Houveram momentos de reestruturação e sensibilização do movimento negro que centralizou suas reivindicações, principalmente na intenção de desconstrução do mito da democracia racial de forma a levar o poder público a observar os problemas relacionados à população negra brasileira. É importante ressaltar que no ano de 1984, o governo decretou a Serra da Barriga, local do Quilombo dos Palmares, como Patrimônio Histórico do Brasileiro (Moehleck, 2002), o que é mais uma comprovação da atuação efetiva do movimento negro.

Ainda na década de 1980, integrantes do movimento negro realizaram diversos encontros para discutirem as propostas de reivindicações a serem inseridas na nova carta magna que estava em fase de elaboração. Desses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual intitulado “O negro e a Constituinte”, ocorrido em Minas Gerais no ano de 1985, e a Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, que aconteceu em Brasília no ano de 1986 (Nunes, 2007).

Nessas reuniões havia representantes de 63 Entidades Negras de dezesseis Estados do país, num total de 185 inscritas (os). Entre as reivindicações relativas à escolarização estavam a alteração dos currículos escolares de todos os níveis de ensino e a inclusão dos temas relativos à História da África e História do Negro no Brasil (Santos, 2005).

A culminância das discussões desses encontros gerou um documento sintetizando os Encontros Regionais que ocorreram em vários Estados, que foi entregue no ano de 1986, a José Sarney, Presidente da República à época e posteriormente entregue ao deputado Ulysses

Guimarães Presidente da Assembleia Nacional Constituinte, naquele período, no qual constavam as propostas das diversas regiões do país. Entre os participantes desses encontros destacam-se os parlamentares Paulo Paim, Benedita da Silva, Edmilson Valentim e Carlos Alberto Caó (Gomes; Rodrigues, 2018).

Dentre as propostas apresentadas para serem inseridas na Constituição Federal de 1988, no quesito educação, propunham o “Ensino obrigatório de História da África e da História do negro no Brasil; educação gratuita em todos os níveis; ocupação da direção e coordenação das escolas públicas mediante eleição com a participação dos professores, alunos e pais de alunos” (Pires, 2013, p.110).

O supracitado documento passou por procedimentos diversos e algumas importantes partes foram suprimidas ou alteradas, o que culminou, no quesito educação, na retirada da obrigatoriedade do “Ensino de História das Populações Negras do Brasil”. A normativa apenas sinalizava para a necessidade de reformulação do ensino de História do Brasil como se verifica no Art. 85 “O Poder Público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro” (Brasil, 1987 *apud* Rocha, 2006, p. 79). Assim, apenas pontuava a necessidade de que o currículo escolar abordasse a reflexão sobre a pluralidade racial brasileira, “as reivindicações do movimento negro quanto à alteração curricular na educação foram consideradas muito específicas, devendo ser tratadas em leis ordinárias” (Rodrigues, 2005, p. 55).

Porém, outros importantes quesitos como o reconhecimento das terras para quilombolas, criminalização do racismo e a própria sinalização de que o currículo escolar refletisse sobre a pluralidade racial, reivindicados pelo Movimento Negro, foram conquistados e passaram a constar na Carta Magna de 1988. Ressalta-se que muitas das conquistas presentes na Carta Magna foram resultado de uma grande articulação liderada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que colocou em evidência a causa das populações negras. O partido era liderado pelo então senador Abdias do Nascimento.

Ainda em 1988, aconteceram as comemorações do Centenário da Abolição da Escravatura. Muitas manifestações ocorreram em todo o Brasil com propostas que tinham o intuito da superação “de uma vez do preconceito que toma o negro (como, aliás, também o índio) sempre no passado, como objeto fixo, quase arqueológico” (Bispo, 2014, p. 2). Em resposta a tais manifestações foram criadas diversas instituições e realizados encontros e marchas relacionados às peculiaridades da população negra, entre essas a Fundação Cultural Palmares, subordinada ao Ministério da Cultura, o Instituto da Mulher Negra - Gêledes na

cidade de São Paulo, a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) em Salvador, o encontro de Comunidades Negras Rurais e Projeto Vida no Maranhão e a Marcha contra a Farsa da Abolição e o I Encontro Estadual da Mulher Negra no Rio de Janeiro (Alberti; Pereira, 2007).

O período da história do movimento negro entre a década de 1970 e 1990, Cunha Junior (2003) denomina de "período da luta pela consciência negra". Espaço de tempo, no qual foi elaborada uma "cultura de consciência negra", terminologia que o referido autor atribui ao professor Amauri Mendes (Pereira, 2000). Essas duas décadas se distinguem das anteriores por terem como “pauta política e cultural” o despertar da “consciência da importância do negro na sociedade brasileira” (Cunha Júnior, 2003, p.50).

Nos anos finais da década de 1990, muitas ações foram promovidas pelo movimento negro, com grande destaque para a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que aconteceu em Brasília em 20 de novembro do ano de 1995, ocasião em que foi entregue ao presidente da República, Fernando Henrique Cardoso um documento intitulado “Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial”, que propunha no último item para a área da educação, o “desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (Brasil, 1996, p. 24-25).

Nessa data a presidência do Brasil reconheceu oficialmente a existência de racismo contra as populações negras e passou a existir o compromisso do Estado no combate às desigualdades raciais. Combater o racismo significava a implantação de políticas Estatais que possibilitasse a inclusão social da população negra.

Por parte das organizações negras foram formuladas muitas propostas de ações, que visavam possibilitar igualdade social e ampliação da representatividade da população negra e pobre em cursos de nível universitário, a exemplo da criação de cursos de preparação para vestibulares, majoritariamente organizado por voluntárias(os) militantes e/ou simpatizantes, que se apresentavam para ensinar a jovens negras(os) da periferia carioca em locais cedidos por vezes por entidades religiosas ou por associações comunitárias (Guimarães, 2003, p. 206).

Nesse sentido destaco o conceituado curso de Pré-Vestibular para pessoas negras e carentes (PVNC), de iniciativa do Frei David, “uma liderança negra importante, considerado como uma referência para o movimento negro” que estabeleceu como meta colocar jovens pobres e negras(os) na universidade (Brito, 2018, p. 283). Esse projeto foi criado em 1993, na Baixada Fluminense como um modelo de luta contemporânea contra as injustiças, as desigualdades e o racismo antinegro. Uma efetiva ação sócio-política em prol do direito à



escolarização de nível superior, no sentido de fortalecer a cidadania, ampliar a mobilidade e acompanhar as demandas da atualidade.

Vale destacar que essas iniciativas, em relação ao Ensino Superior, não eram novas, outras aconteceram, inclusive no Estado do Rio de Janeiro, desde a década de 1970 conforme aponta Nascimento (1999, p. 69):

Embora tenham proliferado e se tornado politicamente expressivos ao longo dos anos 1990, os cursos pré-vestibulares não surgiram nesta década. Em 1975, por exemplo, o Centro de Estudos Brasil-África (Ceba), uma organização do movimento negro, situada no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, organizou um curso pré-vestibular para negros.

Ressalta-se também outras conquistas devido as reivindicações do movimento negro, pós constituição de 1988, como a implementação da Lei nº 7.716 de 5 de janeiro de 1989, que define como crime aqueles resultantes de preconceito de raça ou de cor e a aprovação da Lei nº 9.315 de 20 de novembro de 1996, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, na qual houve o reconhecimento oficial de Zumbi dos Palmares como herói nacional. Essa normativa oficializou o que o povo negro já tinha reconhecido por todo o Brasil, Zumbi, Herói da Nação.

O movimento negro brasileiro continua atuante em prol de reivindicações, propostas e ações de ascensão social efetiva da população negra, considerando a necessidade de superação do racismo antinegro.

Quanto aos movimentos sociais contemporâneos em Portugal, observamos a presença de diversas iniciativas, a exemplo o SOS Racismo, movimento que teve início em dezembro de 1991 em Portugal, após episódios de extrema violência, a saber, “o homicídio do militante de extrema-esquerda José Carvalho, em 1989, e o espancamento de um estudante angolano, posteriormente preso aos carris da linha de comboio, em 1990” (Alves *et al*, 2019, p.1601).

O SOS Racismo é uma das associações de maior relevância na luta antirracista em Portugal pois militantes têm ativa participação em importantes discussões públicas sobre suas temáticas de intervenção e ainda promovem organização de diversos eventos culturais e educativos, a exemplo da Mostra Internacional de Cinema Antirracista (MICAR) que acontece no país desde o ano de 2014. “Esta mostra exhibe obras cinematográficas relevantes com o intuito de sensibilizar, educar e alertar para os problemas relacionados com a discriminação racial e xenofobia” (Oliveira *et al*, 2020, p. 54). Há o cuidado de selecionar obras produzidas e dirigidas por brasileiros, africanos, indianos ou por comunidades

discriminadas de forma a subverter produções eurocêntricas que predominam no campo cultural.

Além da apresentação, as temáticas abordadas nos filmes são debatidas, normalmente sob a condução de acadêmicos ou ativistas previamente convidados (Oliveira *et al*, 2020). Para o público infanto-juvenil há a oferta de uma versão intitulada MICARzinha que é realizada nas escolas. Além da apresentação da obra, ocorre uma discussão junto às crianças e jovens acerca do contexto social da mesma.

Outro importante movimento que surgiu em Portugal motivado pela segregação na sociedade em diversos campos tanto econômico, quanto social, histórico e territorial foi a fundação da Associação de Afrodescendentes (Djass), por Beatriz Gomes Dias, a 25 de maio de 2016, em Lisboa. A Djass é uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo combater o racismo em suas diversas formas de expressão, reivindicar os direitos da população afrodescendente, bem como solicitar efetivas políticas de igualdade em Portugal. A terminologia Djass na língua crioula, que é uma língua natural da Guiné Bissau, significa “africano” (Site oficial da Djass, 2024; Oliveira, 2022).

Entre as diversas intervenções da Djass, Oliveira (2022) ressalta que um de seus engajamentos é em prol da revisão dos manuais escolares, para que os mesmos contemplem a história da população negra apresentando a existência das diversas civilizações africanas. Outra brilhante iniciativa do Djass aconteceu em 2017, quando a Associação participou e ganhou um concurso de votação pública da Câmara Municipal de Lisboa para a construção de um Memorial em Homenagem às Pessoas Escravizadas (Oliveira, 2022). Nessa mesma direção, cabe ressaltar a reflexão de Jonas Prinzleve, que no seu trabalho de tese, intitulado *A decolonial turn in public memory? Hamburg and Lisbon compared*, ressalta:

Numa cidade dominada pela homenagem aos traficantes de escravos e pelas narrativas de um Portugal como colonizador amigável, a iniciativa visa reconhecer e “prestar homenagem aos milhões de pessoas escravizadas pelo império português”, bem como educar a respeito da presença histórica africana e negra em Lisboa (Prinzleve, 2023, p. 7).

Ressaltamos que devido a pandemia de Covid 19, o início da construção do memorial foi adiado.

A troca de experiência, mesmo que de forma bastante resumida sobre o racismo em Portugal, nos demonstra que apesar de tímidos, há avanços na luta antirracista no referido Estado. Avanços que perpassaram essencialmente pelos movimentos sociais antirracistas que lutaram e lutam pelo reconhecimento da memória e contribuições da população negra para o

país. O intercâmbio de vivências e as comparações entre os cenários do Brasil e de Portugal, tanto na esfera política quanto na educação, desempenham um papel fundamental para impulsionar discussões em ambos os contextos sociais.

No próximo capítulo, reafirmamos a relevância do movimento negro brasileiro para a elaboração das legislações educacionais brasileiras atuais, as quais estão produzindo mudanças significativas na inclusão da população negra na educação, principalmente a nível superior. Entretanto muito ainda se tem por conseguir tanto por parte do Estado quanto da adesão das(os) docentes às renovações pretendidas.

#### **4 DA PRÁTICA SOCIAL À PRÁTICA DOCENTE: HISTÓRIA, CULTURA E VALORES SOCIAIS DOS BAIRROS NEGROS DE NATIVIDADE**

As constantes pressões do movimento negro que continuava a chamar atenção para as precárias condições de vida da população negra, bem como para as comprovadas dificuldades de acesso e permanência no sistema educacional levaram o Estado a idealizar políticas públicas de enfrentamento às desigualdades relacionadas à escolarização. De forma que, em 9 de janeiro do ano de 2003, a Lei n. 10.639/03 alterou o § 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que passou a vigorar acrescida do artigo 26-A, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Fundamental e Médio. O texto da Lei 10.639/03, enfatiza que:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

E ainda que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (Brasil, 2003).

Com a Lei 10.639/03, fruto de uma longa história de lutas da população negra do Brasil, passa a ser obrigatório às instituições escolares, o debate sobre o racismo antinegro, a necessidade de sua superação, a valorização da população negra e sobre as desigualdades sociais provocadas pelo conteúdo racista e eurocêntrico dos currículos, de forma a:

superar a ideia simplista de que o negro foi escravo e foi libertado no dia 13 de maio e tudo se resolveu na sociedade brasileira. Essa forma não resgata a dignidade humana da população porque não explicita a história em sua complexidade e realidade. Na forma que normalmente é colocada os alunos brancos entendem existir uma superioridade racial histórica e fazem uso dessa, muitas são as narrativas de anedotas e achincalhamentos sofridos pelos alunos negro a ponto de muitos alunos negros não participarem e evadirem-se das escolas após determinadas comemorações, como as que acontecem no 13 de maio, por exemplo (Cunha Junior, 2021, p. 149).

A implementação da Lei 10.639/03, foi um enorme avanço na direção da necessária reparação histórica, mas apesar da obrigatoriedade exigida, as escolas ainda não

conseguem efetivar o trabalho com a História e Cultura Africana e Afrodescendentes, visto que as atividades propostas sobre as referidas temáticas se restringem a datas pontuais como a semana da “consciência negra”.

As(os) docentes não conhecem a história da África e das(os) africanas(os) antes de virem colonizar o Brasil e ficam “presas(os)” às ideologias dominantes e eurocêntricas que ainda propõem conteúdos racistas, os quais não contemplam o protagonismo das populações negras, que através de seus conhecimentos especializados obtidos no continente africano, contribuíram para a formação do país. Tais conhecimentos são essenciais para o entendimento da história sociológica para muito além das concepções que condiciona negras e negros à representação social de escrava(o), conforme aponta Cunha Junior (1997, p. 58) “a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria [...] Há um bloqueio sistemático em pensar a África diferente das caricaturas presentes no imaginário social brasileiro”.

É importante salientar que embora nossos estudos recaiam na atuação de africanas(os) e afrodescendentes no Brasil, sabemos que houve uma significativa contribuição dessa população para o desenvolvimento de outros países, a exemplo Portugal, em especial no que se refere aos ofícios especializados, preponderantes para a transformação social. Acerca dessa questão Henriques (2009, p. 274), nos diz que:

uma enorme quantidade de trabalhos especializados entraram no rol de atividades que acabaram sendo depositadas nas mãos dos africanos escravos ou livres, garantindo o funcionamento de instituições religiosas (grandes empregadoras de mão de obra escrava), do cotidiano doméstico no interior das muitas casas possuidoras de escravos e da vida urbana, assegurando a distribuição da água, a limpeza e o abastecimento das cidades, das rendas que proporcionavam aos proprietários de “escravos de ganho” ou ainda a construção de obras públicas

Ideias errôneas precisam ser desmistificadas através da inclusão da temática étnico-racial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das unidades escolares e da promoção de formações continuadas no intuito de sanar as dificuldades das(os) docentes em relação a educação antirracista, visto que, como afirma Nunes (2011) muitos cursos de formação de professoras(es) ainda não dispõe de disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais, o que repercute no despreparo das(os) docentes em tratar sobre a população negra, bem como saberem se portar frente às práticas racistas ou mesmo não cometê-las.

Em 10 de março do ano de 2004 foi aprovado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP nº 3/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira e Africana, regulamentando a Lei nº 10.639/03. E ainda no mesmo ano, em 17 de junho de 2004, entra em vigor a Resolução CNE/CP nº 1, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Essas diretrizes devem ser “observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores” (Brasil, 2004, p.1). A referida Resolução tem por objetivo orientar os sistemas de ensino para a promoção da “educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática”. E desse modo, em seu Art. 2º § 1º, enfatiza que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 1).

Mesmo com essas normativas de intervenção pedagógica, não há o devido comprometimento das secretarias de educação em promover cursos de aperfeiçoamento, que contemplem conhecimentos históricos e culturais de matriz africana que deem subsídios para que as(os) professoras(es) possam desenvolver de forma adequada e efetiva as atividades de acordo com a disciplina que ministram.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas de efetivação da Lei 10.639/03, portanto, antirracistas. E após a realização das primeiras entrevistas com as professoras negras e suas relações com os bairros negros, tivemos a compreensão da importância da história, cultura e valores sociais africanos presentes nesses bairros e passamos a pensar estratégias de inclusão dessas práticas sociais na sala de aula, como meio de possibilitar o Ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

De início, consideramos que as populações nos seus afazeres cotidianos produzem conhecimentos nas soluções dos seus problemas. No que tange aos bairros negros, tais conhecimentos seguem diversos percursos históricos e proporcionam as(aos) moradoras(es) dessas localidades um espaço educativo capaz de advogar e orientar de maneira positiva as relações entre os pares, propiciando respeito e perpetuação de uma diversidade cultural unificada por valores tradicionais africanos.

Nos bairros negros há uma educação que é naturalmente transmitida de uma geração à outra e que retrata conhecimentos que atravessaram o Atlântico, juntos às sociedades africanas de diferentes regiões, cujas especificidades culturais foram responsáveis pela colonização do país. E mesmo na condição de escravizadas(os), africanas(os) e suas(seus) descendentes promoveram o desenvolvimento social, cultural, econômico e educacional do Brasil. Aqui, ressignificaram suas vidas, alimentando e construindo suas memórias e repassando, através da educação, conhecimentos ancestrais. Conhecimentos esses, que são dinâmicos e passam por diversas reelaborações e adaptações, apesar de que parte é/foi perdida, devido não receber/ter recebido a valorização merecida e necessária.

Africanas(os) e afrodescendentes desenvolveram as mais diversas atividades na área da agropecuária, mineração, arquitetura e urbanismo. No que diz respeito à arquitetura desempenharam funções que variavam de quebradoras(es) de pedra à realização de grandes edificações para as populações brancas e para si próprio, dentro dos recursos disponíveis.

A formação dos bairros negros de Natividade, se deu atrelada ao processo de libertação das(os) escravizada(os), que culminou na expulsão da população negra das fazendas, às quais construíram e onde trabalhavam para promover a riqueza dos “senhores escravizadores criminosos”. As pessoas expulsas do meio rural buscaram estabelecer-se na cidade, e juntando-se as(aos) ex-escravizadas(os) que já trabalhavam em áreas urbanas, organizaram-se em comunidades, ocupando áreas periféricas, nas proximidades dos rios, em morros, de forma geral espaços insalubres e de difícil acesso nos quais construíram suas residências e especializaram uma cultura ancestral. Desse modo, nos bairros negros vislumbra-se uma população guardiã da história, arte e conhecimentos tecnológicos que nos conectam ao mundo africano.

Os bairros negros são marcados por valores tradicionais africanos, como sociabilidade, solidariedade e coletividade, valores esses transmitidos em especial pelas(os) mais velhas(os), através dos exemplos, atitudes e da oralidade. E embora a sociedade desvalorize esta forma de transmissão de conhecimento, a mesma se converte num mecanismo de entendimento da realidade, onde a construção de uma sociedade equilibrada é um objetivo comum e necessário ao processo de humanização. Nas ações cotidianas acontece a transmissão de conhecimento, valores e percepções de mundo, ou seja, uma educação que contribui para a perpetuação de sabedorias geracionais que denominamos de ancestrais, e que, na perspectiva africana, é entendida por Hampâté Bâ (2010) como tradição viva.

Trata-se de uma educação específica das populações negras e da não generalização relativa às populações vulneráveis. Educação que não é de natureza escolar, que

muitas vezes prima por conservar e reproduzir práticas preconceituosas e racistas, mas sim destaca-se pela transmissão de valores sociais como o respeito com as outras pessoas e com o meio ambiente.

Nessa perspectiva senti necessidade dessa explanação e reflexão nessa tese, apontando de início, que não é nosso interesse apenas demonstrar as proximidades culturais entre os bairros negros e o continente africano, mas atentar para que as práticas educacionais, que preservam saberes ancestrais que ocorrem nos bairros negros, possam ser reconhecidas e entendidas como frutíferas possibilidades de educação escolar. E nesse intento, rememoro minhas próprias trajetórias de vida.

Vivi por décadas rodeada de ensinamentos afrorreferenciados e não me dei conta de que se tratava de uma educação, porém uma educação que não se obtém através da escolarização. Apesar de ver e conviver eu não entendia minhas vivências como evidências de minha origem africana, não associava as crenças, as rezas, os banhos de ervas, os chás, as garrafadas, as músicas e as histórias que as(os) mais velhas(os) contavam à minha pertença étnica, devido a supressão de informações, que culminou em um não entendimento de que aquelas eram vivências que estavam sendo passadas de geração à geração há séculos e que aqueles conhecimentos, aquela cultura vieram de longe, do outro lado do oceano para construir o Brasil. Isso, devido a uma visão limitada do que é a cultura, como ela opera e qual a importância da mesma. Percebo que a cultura negra se processa nos nossos olhos e nós não a vemos como cultura e nem com a devida importância.

Os bairros negros são marcados por valores tradicionais africanos, como sociabilidade, solidariedade e coletividade, valores esses transmitidos em especial pelas(os) mais velhas(os), através dos exemplos, atitudes e da oralidade. E embora a sociedade desvalorize esta forma de transmissão de conhecimento, a mesma se converte num mecanismo de entendimento da realidade, onde a construção de uma sociedade equilibrada é um objetivo comum e necessário ao processo de humanização. Nas ações cotidianas acontece a transmissão de conhecimento, valores e percepções de mundo, ou seja, uma educação que contribui para a perpetuação de sabedorias geracionais que denominamos de ancestrais, e que, na perspectiva africana, é entendida por Hampâté Bâ (2010) como tradição viva.

Trata-se de uma educação específica das populações negras e da não generalização relativa às populações vulneráveis. Educação que não é de natureza escolar, que muitas vezes prima por conservar e reproduzir práticas preconceituosas e racistas, mas sim destaca-se pela transmissão de valores sociais como o respeito com as outras pessoas e com o meio ambiente.



Nessa perspectiva senti necessidade dessa explanação e reflexão nessa tese, apontando de início, que não é nosso interesse apenas demonstrar as proximidades culturais entre os bairros negros e o continente africano, mas atentar para que as práticas educacionais, que preservam saberes ancestrais que ocorrem nos bairros negros, possam ser reconhecidas e entendidas como frutíferas possibilidades de educação escolar. E nesse intento, rememoro minhas próprias trajetórias de vida.

Vivi por décadas rodeada de ensinamentos afrorreferenciados e não me dei conta de que se tratava de uma educação, porém uma educação que não se obtém através da escolarização. Apesar de ver e conviver eu não entendia minhas vivências como evidências de minha origem africana, não associava as crenças, as rezas, os banhos de ervas, os chás, as garrafadas, as músicas e as histórias que as(os) mais velhas(os) contavam à minha pertença étnica, devido a supressão de informações, que culminou em um não entendimento de que aquelas eram vivências que estavam sendo passadas de geração à geração há séculos e que aqueles conhecimentos, aquela cultura vieram de longe, do outro lado do oceano para construir o Brasil. Isso, devido a uma visão limitada do que é a cultura, como ela opera e qual a importância da mesma. Percebo que a cultura negra se processa nos nossos olhos e nós não a vemos como cultura e nem com a devida importância.

Ressalto que um momento factual para minha percepção e entendimento foi ao cursar a disciplina Tópicos Avançados em Educação IV - Introdução à Pretagogia ministrada pela prof. Dr<sup>a</sup> Sandra Haydée Petit, na qual foram apresentados os marcadores de africanidades que “inclui a ideia de algo que nos marca”. Ou seja, são marcas afroancestrais que estão no nosso corpo, na nossa história, na nossa memória, que independem dos traços fenotípicos” e nos permitem reconhecer e compreender as africanidades (Alves; Petit, 2015 p.2). Os marcadores de africanidades, vem diretamente ao encontro dos ensinamentos que se encontram nos bairros negros, como apresentaremos na sequência.

Entendo, que considerar como educação, os ensinamentos que não estão limitados ao espaço escolar, como a educação que se recebe nos bairros negros, são essenciais para que as crianças desde cedo se identifiquem e entendam os aprendizados que recebem como fatos históricos e valorosas contribuições da população negra para a formação da sociedade brasileira, quesitos essenciais para o fortalecimento de suas autoestimas e posterior orgulho de seu pertencimento étnico.

Mas, afinal quais conhecimentos e valores de matriz africana são transmitidos nos bairros negros? É o que apresentaremos nos subtópicos seguintes.

## 4.1 Oralidade

A oralidade sempre esteve muito presente nos bairros negros de Natividade, seja nas histórias contadas pelas(os) mais velhas(os), que as crianças esperavam ansiosas por ouvi-las, nos aconselhamentos que eram/são muito frequentes ou nos relatos de vida que costumavam contar. Através da oralidade eram e são repassados muitos aprendizados sem se imaginar que se tratava de um hábito cultural africano, o qual segundo Binja (2020) é uma forma de relatar, descrever, ensinar, discorrer sobre a vida e responder às interrogações milenares da sociedade.

As(os) mais velhas(os), contavam as histórias que haviam aprendido com os pais, que aprenderam com seus avós e assim sucessivamente. Através da oralidade, espontaneamente no cotidiano os conhecimentos ancestrais eram repassados, conforme aponta Vansina (2010, p. 139-140) “uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais”. Trata-se de uma evidência transmitida pela fala e que se perpetua de geração a geração. É o pertencimento africano falando por si.

Às tardes de domingo, por exemplo, era comum as senhoras sentarem para conversarem, passavam longos períodos contando as(aos) mais novas(os) sobre os bailes de sua juventude, nos grandes terreirões ao som do acordeom, iluminado com tochas de fogo<sup>14</sup> feitas de bambu gigante. Também falavam sobre as festanças de casamento, que iniciavam dias antes, com parentes chegando para ajudarem no preparo da comida para o dia da festa e sobre a ida à igreja para casarem levadas por um carro de boi.<sup>15</sup>

Nesses momentos por vezes também cantavam canções antigas que aprenderam quando crianças e jovens, momentos em que espontaneamente demonstravam os fortes traços de sua ancestralidade. De forma que contando ou cantando utilizavam naturalmente a repetição como uma prática educativa, aquele espaço era como uma espécie de escola onde conhecimentos eram passados para serem futuramente repassados. De acordo com Petit (2015, p. 137-138), esses momentos são compreendidos como “memoração dos afrossaberes

---

<sup>14</sup> A ação de se reunir ao ar livre, junto ao fogo é vista em muitas culturas africanas, como no caso dos povos Mandingas, os quais sob a luz de fogueiras, contam histórias, “quase sempre de caráter sagrado ou heróico que, durante horas, entusiasma dezenas de crianças” (Brito, 1997, p. 112-3 *apud* Weimer, 2014, p. 82).

<sup>15</sup> Os carros de bois são meios de transportes fabricados pela população negra desde o período escravista criminoso, sendo destinados ao transporte de produtos comerciais e de pessoas. A construção de carros de bois, era uma verdadeira obra de engenharia, considerando a geometria das rodas que eram/são de madeira (Cunha Junior, 2015).

tradicionais” que estão presentes na vida, “nas famílias e nas comunidades e que são referentes às tecnologias, aos artesanatos, culinárias, ciências naturais e biológicas, narrativas comunitárias e mitos, dentre outros”.

#### 4.2 Pertencimento à natureza/ervas que curam

Outro saber que era/é passado para as crianças versava sobre o grande conhecimento a despeito das ervas que curam. Toda criança sabia que se estava tossindo deveria ingerir sumo de saião<sup>16</sup> com sal, que quando caíam o emplasto de arnica<sup>17</sup> era um “santo” remédio, que pela manhã “era sagrado” tomar o chá de hortelã-miúdo<sup>18</sup> e de alevante<sup>19</sup>. E à medida que cresciam identificavam com grande facilidade essas e muitas outras ervas que eram utilizadas em seu cotidiano. Quando iam apanhar lenha no mato ou cortar vassoura<sup>20</sup> na companhia das(os) mais velhas(os), ao passarem perto de determinadas ervas, as(os) mais velhas(os) pegavam uma folha esfregavam nas mãos e mandavam que sentissem o cheiro para aprenderem a distinguir uma erva da outra, de forma que como afirma Hampaté Bâ (1982) “desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção que todo acontecimento se escrevia em nossa memória”.

E assim no cotidiano, através da educação, eram transmitidos os diversos conhecimentos geracionais, se assemelhando ao contexto africano, onde, segundo Altuna (2014, p. 40) o conhecimento decorre de uma diversidade de formas de educar, seja “ao ar livre, nas reuniões com os velhos ou sábios, à noite, à volta da fogueira ou, privadamente, nas escolas de iniciação”.

Conhecimento também demarcador de africanidades é a utilização de óleo de mamona. Havia senhoras muito procuradas devido seu conhecimento na fabricação desse óleo, também conhecido como óleo de rícino. Aquelas senhoras detinham grande conhecimento

---

<sup>16</sup> O Saião é uma planta africana utilizada para o trato de infecções respiratórias, para o tratamento de gastrite e úlcera, além de possuir ação anti-inflamatória e cicatrizante (Lisboa; Ferreira; Silva, 2006). O Saião também é usado nos rituais afro-religiosos (Almeida, 2011).

<sup>17</sup> A Arnica tem efeito anti-inflamatório e alivia a dor. Quando alguém tinha uma contusão fazia o emplasto, uma espécie de curativo, socando a arnica e colocando sobre o local afetado, posteriormente amarrava um pano para segurar a arnica no local. De acordo com Pinheiro, Povh e Calábria (2021) a arnica é utilizada nos cultos afro-religiosos, especialmente no candomblé.

<sup>18</sup> O Hortelã-miúdo tem propriedades anti-inflamatórias, e relacionadas ao tratamento de problemas digestivos, possui ainda efeito calmante, diminuindo a ansiedade. Segundo Pinheiro, Povh e Calábria (2021) o Hortelã, é uma das diversas plantas utilizadas nos cultos afro-religiosos do candomblé.

<sup>19</sup> Levante ou alevante também faz parte dos rituais afro-religiosos (Pinheiro; Povh; Calábria, 2021), tem efeito calmante, trata gripes e resfriados, além de problemas digestivos.

<sup>20</sup> Vassoura é uma planta comum em Natividade, além dos efeitos benéficos para a saúde dos cabelos (vassoura preta), utilizávamos para varrer o terreiro, para tanto, cortávamos o caule da planta e amarrávamos com cipó em um cabo de madeira.

tanto para a fabricação quanto para “receitar” a correta utilização do poderoso medicamento, que elas sabiam dosar e a forma de utilização para o mesmo funcionar ora como laxante, ora como anti inflamatório, como auxiliar na cicatrização de feridas ou ainda para fortalecimento dos cabelos.

A utilização de plantas que acontecia/acontece frequentemente e naturalmente nos bairros negros é um conhecimento que foi transferido da África para o Brasil. Nesse contexto Meira e Oliveira (2013, p.1692) apontam:

[...]o conhecimento dos vegetais é fator preponderante nas relações com o mundo [...]. É através desse relacionamento que o homem chega a uma forma de conhecer, organizar, classificar e experimentar, integrando o mundo natural ao social dentro de uma lógica particular.

Entende-se que os conhecimentos supracitados, transmitidos no dia a dia dos bairros negros de Natividade sobre a utilização e preparo das ervas que eram/são passados para as crianças são referências do âmbito africano presentes no cotidiano da região, são, portanto, africanidades, relativas ao pertencimento afrodescendente. Esses conhecimentos, são ainda de grande importância para novos estudos que levam/podem levar à descoberta de princípios ativos e de novos medicamentos na contemporaneidade, por exemplo.

O conhecimento sobre as situações de cura através das ervas nos leva a refletir sobre o pertencimento à natureza. O pensamento eurocêntrico separa mente e corpo, sociedade e natureza, tornando-a utilitária dentro de um viés produtivo e mercadológico. As sociedades africanas e também os povos indígenas não comungam desta ideia, pelo contrário, compreendem a natureza como parte de si, por isso o intuito é protegê-la, retirar dela o necessário a suas atividades de vida, sem desequilibrá-la. A natureza é sagrada, senti-la nos conecta às energias vitais do passado e do presente que nos inspira tanto a manter nossa memória individual e social, como a produzir novos conhecimentos.

#### **4.3 Relação com a terra e o meio ambiente**

Durante muitas décadas Natividade e região foram grandes produtoras de arroz. E a profícua produção desse arroz foi possibilitada pelas(os) trabalhadoras(es) negras(os) que residiam nas zonas rurais e pelas(os) moradoras(es) dos bairros negros que saíam cedo de suas casas e desciam o morro para trabalharem na plantação, colheita e posteriormente manuseio das máquinas de arroz. Não é de se admirar o sucesso da agricultura do arroz, tendo em vista o quantitativo de africanas(os) e afrodescendentes, possuidoras(es) de um exímio

conhecimento sobre as técnicas necessárias para trabalharem em arrozais, considerando as especificidades do relevo e as características do solo tropical.

houve uma sistemática preferência por parte do colonizador europeu, acostumado com climas temperados, em sequestrar pessoas africanas da mesma região da África ocidental em que ocorreu a domesticação africana do arroz negro, com intuito que forçadamente, estes reproduzissem nas Américas seu conhecimento, técnicas e tecnologias (Nascimento, 2021, p.1).

Ainda nessa direção, vale a pena enfatizar que a população negra foi, no período do apogeu da agricultura da região, muito mais que força bruta, pois manejavam com maestria o sistema de produção do arroz que, de acordo com Chatelin (1987) era um trabalho completamente desconhecido para os europeus que não detinham conhecimento sobre dinâmicas de paisagens tropicais.

A grande produção de arroz que havia em Natividade, que antecedeu à cafeicultura, demonstra a qualificação da população negra sobre a produção do arroz e simboliza a importância das(os) africanas(os) e descendentes para a produção da cidade. Visto que essa grande produção movia a economia do município.

A bem sucedida experiência com o cultivo do arroz comprova o pioneirismo, competência e conhecimento da população negra na produção desse cereal (Carney, 2001), bem como a funcionalidade da educação recebida nos bairros negros, visto que por décadas as(os) moradoras(es) dessas localidades realizaram esse trabalho.<sup>21</sup> E as técnicas e tecnologias utilizadas eram transmitidas para as(os) filhas(os) que desde novas(os) acompanhavam os pais na “lida” e aprendiam a cultivar com excelência o referido cereal.

#### **4.4 viver em comunidade/ características das construções**

Os primeiros moradoras(es) dos bairros negros construíam suas moradias em comunidade, todos participavam, tanto a família quanto as(os) futuras(os) vizinhas(os) se organizavam e com antecedência buscavam os materiais que utilizariam no dia da construção das casas. A nova construção feita em grupo era uma forma criada pela população negra local de reinvenção dos meios de manutenção e fortalecimento dos vínculos de sociabilidade e comunitarismo.

---

<sup>21</sup> Hoje a produção de arroz é incipiente, sendo substituída pela pecuária.

Em geral, as casas eram feitas de pau-a-pique. Algumas pessoas iam para o mato para cortar sapé<sup>22</sup>, enquanto outras cortavam bambu e as madeiras<sup>23</sup> que iriam precisar. Transportavam esses materiais para o local, na maioria das vezes, nas costas. No dia da construção também as mulheres e crianças participavam, carregando água do rio Carangola e ajudando a amassar o barro e a realizar as amarrações dos bambus para verem subir as paredes da nova casa.

A taipa de mão, também chamada de pau a pique, é uma técnica africana, introduzida no Brasil durante o período do escravismo criminoso e que constituiu o urbanismo, tanto no campo quanto nas cidades. A taipa de mão é produzida a partir da terra crua, na qual é introduzida sangue de animais, fibras vegetais, óleos e esterco animal. A massa é aplicada com a mão “Sobre a trama de galhos de árvores amarrados com arame, cipó ou fibra vegetal” (Cunha Junior, 2010, p.29).

O fato é que as edificações construídas coletivamente nos bairros negros de Natividade, constituía uma sociabilidade pautada no valor coletivo do bem-comum, que tem suas raízes no contexto social africano, onde segundo Weimer (2014) muitos grupos culturais realizam o trabalho construtivo das casas através da coletividade, a exemplo das populações Ve/Guere que habitam o território entre a Costa do Marfim e a Libéria. Na construção das casas, os homens ficam encarregados de levantar as madeiras para as paredes, pela estrutura do telhado e por amassar o barro para a taipa, que é feita pelas mulheres.

Os valores de sociabilidade, coletividade e comunitarismo nos propicia enxergar a nossa existência pela existência da(o) outra enquanto processo de humanização. Nesse contexto, Altuna (2006) nos diz que o “indivíduo somente poderá se constituir enquanto ser humano se sua existência está relacionada à existência dos demais seres humanos.”

Esse princípio de existência era absolutamente perceptível na alegria do grupo ao construírem em conjunto as moradias da localidade, sendo parte de uma filosofia de vida que:

integra a vida das pessoas em condições específicas, influenciando sua condição e aspiração [possibilitando] a capacidade de atender aspirações condizentes com determinado grupo e em dadas circunstâncias, ressaltando a tônica predominante: o sentido do ser que se faz presente, agregando valores à vida, reconstituindo olhares e fazeres de determinado contexto (Batista, 2015, p.110).

---

<sup>22</sup> O sapé é também conhecido como sapê ou capim-sapé, um tipo de capim que quando está seco era usado para cobrir os telhados das casas de taipa.

<sup>23</sup> O capim, a palha e a madeira são materiais amplamente utilizados pelos grupos étnicos africanos, especialmente os bantos e sudaneses (Weimer, 2014).

Após a edificação das habitações nos bairros negros era comum ocorrer uma confraternização, um almoço normalmente preparado por parentes e amigas(os) das(os) novas(os) moradoras(es), com a participação de adultas(os) e crianças ensinando e aprendendo uma máxima da cultura africana que é o viver em comunidade e sociabilidade. A cada nova construção eram naturalmente transmitidos ensinamentos referentes ao bem viver coletivo e cuidado com o bem estar do próximo, uma concepção do sentido das especificidades de uma população em condições específicas.

E à medida em que construíam, os conhecimentos eram passados para as(os) mais novas(os), que aprendiam a selecionar a melhor argila, através do tato e observação, além de precisarem conhecer a profundidade precisa para retirada da argila para que a mesma apresentasse a umidade adequada. Daí a argila era esfarelada e utilizada com a quantidade exata de água para que fosse amassada, utilizando as mãos e pés até obter uma massa homogênea, pronta para uso. Trabalho, que para ser realizado requer técnica e pensamento racional e sistemático e configura uma legítima continuidade cultural e histórica da tecnologia africana, uma historicidade verdadeiramente cíclica e não linear presente nos bairros negros de Natividade.

#### ***4.4.1 Grandes construções na cidade***

A técnica da taipa de mão utilizada nas casas das(os) moradoras(es) dos bairros negros, também está presente em construções da elite, também edificadas pelas(os) trabalhadoras(es) negras(os), a exemplo o robusto Casarão de dois pavimentos que foi construído volta de 1850 na cidade de Varre-Sai, que foi distrito de Natividade até o ano de 1993 (Ver Figuras 23 e 24). No qual é possível observar, conforme afirma Martino (2011, p. 5) a presença da taipa de mão numa “vitrine instalada sobre um recorte (prospecção) na alvenaria feita num dos cômodos”.

Figura 23 – Casarão em Varre-Sai



Fonte: Martino (2011, p. 7).

Figura 24 – Detalhe na parede do casarão



Fonte: Martino (2011, p. 5).

Salienta-se que na realização dessas imponentes construções encontramos profissões relacionadas a trabalhos com madeira, como serradores, carpinteiros e marceneiros. Tais ofícios requererem um grande conhecimento tanto na escolha da madeira adequada quanto para o manuseio das ferramentas para realizar os entalhes conforme os que se pode observar na construção acima.

Depreende-se que além de ensinar as(aos) mais novas(os) o trabalho com a taipa, a população negra, moradora dos bairros negros, também transmitia os conhecimentos referentes às particularidades do ofício com a madeira. Nas edificações da região, como a referendada acima, há diversas técnicas construtivas, mas chama atenção a estrutura feita em madeira pesada separada dos fechamentos em taipa, tecnologia essa, que sendo Benevolo (1976) precede a forma que consagrou o modernismo no início do século XX.

#### **4.5 Conhecimentos sobre a vida: o caso das benzedadeiras e parteiras**

Outras práticas culturais utilizadas no cotidiano das(os) moradoras(es) dos bairros negros de Natividade eram a de rezadeiras ou benzedadeiras e a de parteiras. As rezadeiras eram/são senhoras(es) mais velhas(os) muito respeitadas(os) devido seu conhecimento, conforme ocorre na África. Bernard (2008, p.33-34), nos conta que “ao contrário do nosso país, onde há certa obsessão pela juventude, na África Ocidental as pessoas disputam para ver quem é o mais velho”.

As rezas e benzeduras eram/são práticas relacionadas ao universo do bem-estar, saúde e alívio a diversos sofrimentos de muitas pessoas. Para cura e tratamento de certas doenças, por exemplo, diarreia, espinhela caída, quebranto e ventre virado, que acometiam



principalmente as crianças que eram levadas para a rezadeira(or) e não para o médico. As portas das casas dessas pessoas ficavam sempre abertas para receberem quem precisasse de uma benção. Elas(eles) conversavam com as mães para entenderem o que se passava e rezavam de acordo com o tipo de moléstia que a pessoa apresentasse. E é/era impressionante os visíveis efeitos, sobre a saúde da(o) paciente.

A “benção é um veículo que possibilita a seu interlocutor estabelecer relações de solidariedade e de aliança com os santos, de um lado, com os homens de outro, e entre ambos simultaneamente” (Oliveira, 1985, p. 9). Tais relações, via de regra, aconteciam entre as(os) moradoras(es) do mesmo bairro, propiciando um melindroso processo de trocas simbólicas.

O ofício de parteira era desempenhado por mulheres mais velhas e sempre experientes. Havia por parte das vizinhas, amigas, comadres, irmãs mais velhas ou pessoas de confiança do bairro um especial cuidado e organização para auxiliarem a mulher durante o parto. Esse era um momento de solidariedade em que se reuniam as mulheres envolvidas para acompanharem todo o processo e prestarem o apoio necessário a parturiente, utilizando-se de rezas e benzimentos, também de utensílios domésticos, como bacia, tesoura, azeite e a cachaça para uso nos procedimentos de esterilização e cortes (Priore, 1995).

Esses conhecimentos sobre a vida se inserem na categoria de tradição herdadas de nossos antepassados africanos. Segundo Hampâté Bâ (1982, p. 196) nas sociedades tradicionais de África as ações humanas eram vislumbradas como sagradas “principalmente as atividades que consistiam em agir sobre a matéria e transformá-la, uma vez que tudo é considerado vivo”. De forma que se constata que as citadas práticas humanitárias e que se referem a um caráter sagrado são heranças africanas reelaboradas nos bairros negros de Natividade que eram/são passadas para as(os) mais novas(os), pelas(os) mais velhas(os).

#### **4.6 Demais conhecimentos**

Nos bairros Negros de Natividade, haviam “famosos” produtoras(es) artesanais de balaio, peneiras, esteiras<sup>24</sup>, colchões pespontados preenchidos com o capim específico e os

---

<sup>24</sup> As esteiras eram utilizadas para dormir no chão, sendo confeccionadas a partir de um tipo de capim chamado taboa, que era cortado, colocado para secar e depois trançado de forma artesanal. De acordo com Weimer (2014) às esteiras, guardando suas especificidades, são comuns entre os grupos étnicos africanos, especialmente entre os sudaneses.

macios travesseiros de paina<sup>25</sup> que fabricavam para uso da família e também para venderem e obterem renda familiar ou complementar.

Cabe também mencionar aqui, a produção de sabão, atividade cotidiana de algumas senhoras detentoras e guardiãs dessa tecnologia, prática que de acordo com Souza e Morais (2013, *apud* Ferreira *et al*, 2022), remonta ao Egito, pois os egípcios, “utilizavam um material semelhante ao sabão para esse momento de higienização pessoal e para tratar doenças de pele”.

Ainda nessa direção destacavam-se as lavadeiras que dominavam um saber específico para a execução dessa tarefa. Ensaboavam as roupas, estendiam sobre a grama ou sobre pedras na beira do rio para pegarem sol e constantemente regavam-nas. E ainda se utilizavam de suco de limão e às vezes sal como fixadores de cores de algumas roupas, dependendo do tecido. Além de possuírem conhecimento sobre ervas aromáticas com as quais preparavam “águas de cheiro” para diversas finalidades, entre essas utilizarem nas roupas que eram entregues cheirosas e bem organizadas.

A proximidade e o convívio das lavadeiras que juntas caminhavam em direção ao rio, lavavam as roupas e voltavam para suas casas é um elemento fundamental, pois representa uma sociabilidade que garante a preservação da cultura e tradição e não deixa morrer as memórias das(os) primeiras(os) que chegaram por aqui. Ao cantarem durante a lavagem de roupas relembavam cantos ancestrais, que sobreviveram apesar das acentuadas mudanças no modo de vida da população negra após sequestro da África.

Essas atividades realizadas pelas(os) mais velhas(os) juntas(os) as(aos) mais novas(os) também proporciona/proporcionava um estreitamento de laços afetivos, carregado de significações e fortalecimento de identidade e vínculo.

#### **4.7 Protagonistas de suas próprias histórias**

Nesse capítulo procuramos além de apresentar minhas próprias vivências, experiências e aprendizado como moradora de bairros negros por três décadas, elencar alguns elementos, acerca da educação recebida no cotidiano. Com base nesses elementos realizamos apontamentos sobre os quais outras(os) pesquisadoras(es) poderão se debruçar e ainda contribuir com as instituições de ensino no sentido de ofertar material bibliográfico sobre uma temática fundamental para a compreensão da história sociológica brasileira.

---

<sup>25</sup> Chamamos Paina uma fibra branca e leve, semelhante ao algodão, porém ainda mais macia. Era usada como enchimento para os travesseiros.

Também é nossa intenção possibilitar reflexões sobre a importância de que seja considerada e levada para a escola a educação que as(os) alunas(os) moradoras(es) dos bairros negros da cidade recebe em seus bairros. Além de sugerir que tenhamos nas salas de aula professoras(es)-pesquisadoras(es), instigadas(os) a conhecer a realidade das(os) discentes e, a partir dessa, procurar novas formas de ensinar e trabalhar a realidade que as(os) cerca. Dessa forma as(os) docentes estarão valorizando os conhecimentos e a diversidade de perspectivas do ensino.

Nesse contexto, pretende-se com essa discussão provocar reflexões sobre o trabalho docente que, mesmo num cenário diversificado, continua limitando a educação a uma escolarização, que não contempla as práticas sociais das(os) estudantes, as quais concorrem para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o bem comum.

Se a gama de experiências educacionais informais que têm as(os) anciãs(anciões), benzedeiras, parteiras, taapeiros, raizeiras(os), contadoras(es) de histórias, agricultoras(es) dentre outros, forem valorizadas na escola, certamente beneficiarão discentes e docentes, auxiliando a práxis pedagógica no sentido de tornar visíveis as sociabilidades do território em que a escola está inserida.

Muitos das(os) discentes são filha(os), netas(os) e bisnetas(os) das(os) referidas(os) guardiãs(guardiões) dos conhecimentos africanos, certamente possuem experiências para enriquecer os diálogos, de forma a transformar as experiências cotidianas dos próprios sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em conhecimento sistematizado dando visibilidade àquelas(es) que amargam com as tentativas de omissão e ocultamento de sua cultura além de atender de forma inovadora e eficiente a Lei 10.639/03.

Trazer as experiências e educação dos bairros negros para as salas de aula ancora-se na necessidade de contestar o papel das instituições escolares enquanto produtoras e reprodutoras de desigualdades raciais devido a utilização de metodologias, livros didáticos e currículo eurocêntricos, racistas e excludentes, ressalta-se que:

não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais [...] de raiz africana” (Brasil, 2004, p. 17).

Outro ponto que merece reflexão é sobre a associação da educação à escolarização, passando o entendimento que a educação só é transmitida através das instituições de ensino, ideia equivocada pois para ensinar sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira é

necessário perceber a continuidade de conhecimentos e significações que foram elaborados inicialmente no continente africano há milênios, entendendo essa forma de educação, na perspectiva de Shujaa (1994, p. 10) enquanto transmissão de cultura “inter-geracional, valores, crenças, tradições, costumes, rituais e sensibilidade, juntamente ao conhecimento de porque essas coisas precisam ser mantidas”.

As instituições de ensino formal precisam adaptar os currículos de forma a ampliar o conhecimento sistematizado, abrindo assim, espaço para acesso à educação produzida nos bairros negros, contribuindo, conforme a perspectiva de Silva (1997, p.28) para “a afirmação da diferença, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades”, deixando de “buscar a igualdade pela tentativa de anulação inferiorização das diferenças”.

Desde já ressaltamos a preponderância das(os) educadoras(es) negras(os) ao longo de toda história sociológica brasileira, em favor da inclusão e da ascensão social da população negra e conhecimentos da mesma. Para tanto, destacamos na próxima parte deste estudo, a presença de professoras(es) negras(os), antes e pós-primeira República.

## **5 PROFESSORES NEGROS E NEGRAS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

A união, a luta e as reivindicações pelos direitos sempre foram elementos historicamente indispensáveis diante das demandas da população negra pela igualdade no trato social e para não mais ser encarada como raça inferior, o que poderia levá-la a conquistar respeito, dignidade, reconhecimento, além de empregos, terras e bens materiais necessários à sua sobrevivência e bem-estar (Mendes; Alves, 2011).

Dentre os direitos que ao longo do tempo a população negra vem reivindicando, a escolarização é aquele considerado essencial para a promoção da conscientização étnica e social, propiciando a mobilização em torno da luta pela superação das suas problemáticas sociais.

Historicamente, por meio do acesso à escola, mulheres e homens negros poderiam conquistar um emprego, ter oportunidade de mostrar inteligência na realização de atividades intelectuais e, conseqüentemente, atuar combatendo o histórico racismo antinegro. Essas certamente eram as expectativas dos primeiros docentes negros e negras do Brasil. Esses pioneiros venceram barreiras para estudarem e, depois de formados, conseguiram ocupar espaços formais de educação no Estado do Rio de Janeiro e em outros Estados (províncias) do país.

Sim, existiram educadoras(es) negras(os) nos anos iniciais da primeira República que atuaram em renomadas escolas do país, ainda que em número reduzido. E é isso que esta parte do estudo pretende demonstrar. Iniciaremos apresentando as primeiras escolas voltadas à Formação de Professoras(es), que também formaram docentes negras(os) que passaram a ministrar aulas no país.

### **5.1 A primeira Escola Normal**

No Brasil, a primeira escola que formava professoras(es) foi instituída em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1835. Ela se inspirava nas Escolas Normais que surgiram na França, no final do século XVII e que foram institucionalizadas naquele país no final do século XVIII. Após a criação da Escola Normal de Niterói, muitas outras foram criadas em diferentes províncias do país com o objetivo de formar professoras(es) para lecionarem no ensino primário.

Na Escola Normal de Niterói, nas três primeiras décadas, somente era permitida a matrícula de homens. Quanto ao público feminino, as matrículas foram iniciadas somente no ano de 1862. E em menos de uma década, esse quantitativo aumentou de forma significativa, ao passo que em 1870 já estava equilibrado o número de discentes homens e de mulheres. E na década seguinte, em 1880, as matrículas femininas superaram as masculinas (Vilella, 2017).

O Artigo 4º do decreto de criação da Escola Normal estabelecia que, para a admissão da matrícula, o pretendente deveria “ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever”. Ou seja, procuravam compor um corpo discente elitizado, com bom procedimento e bem-educado, de acordo com um parâmetro pré-definido. Surgia então uma escola excludente e preconceituosa que, amparada pela legislação vigente no período, além de inicialmente não incluir mulheres, também devido ao conceito de cidadania excluía um grande contingente de homens negros.

A lei proibia o acesso mesmo dos já libertos. Objetivamente, sob a capa do preconceito racial, escondiam-se a violência e o jugo de uma classe sobre outra pelo temor constante de que os negros utilizassem-se da leitura e da escrita como forma de se organizarem (Vilella, 2008, p.33).

Que tipo de formação a realidade daquela instituição expressava? Estaria sendo realizada uma formação relacionada aos interesses políticos racista da época? Considerando a exclusão da população negra não é difícil responder essas questões. As escolas destinadas à formação de professoras(es) também eram conservadoras e racistas.

Depois de formado, a(o) nova(o) docente deveria também transmitir “um conhecimento que não subvertesse a ordem existente, mas que a mantivesse tal como estava”, seriam “mais um agente difusor de uma mentalidade moralizante do que propriamente um difusor de conhecimentos” (Silva; Rodrigues, 2018, p.4).

Essas escolas seguiam os pressupostos das teorias racistas do período republicano. Corroboravam com a ideia de que a população brasileira não se constituía em um povo, tal qual o modelo desejado. À escola cabia a função de promover as mudanças e dar formação para moldar o almejado ‘povo brasileiro’.

Conforme aponta a pesquisa de Muller (2010, p.57), os ensinamentos eram ministrados no intuito de que as novas gerações se conscientizassem dos ‘vícios de raça’ e com a intenção de que eles pudessem modificar seus caracteres, moldando uma identidade nacional “que contemplasse o espaço hierárquico ocupado por cada uma das três raças” as quais as teorias definiram haver no país, evidenciando a superioridade da população branca em detrimento das outras.

Ainda sobre o esperado perfil ideal para o povo brasileiro, considerando as ‘comprovações científicas’ das teorias racistas, teria nessa escola elitizada lugar para professores e professoras afrodescendentes?

Sobre esse questionamento, passo a traçar reflexões principalmente a partir dos estudos de Dávila (2005), que se utilizando de imagens fotográficas registrou a regressiva presença de docentes negras e negros, nas escolas cariocas nas primeiras décadas da primeira República e, também, da pesquisadora Muller (2010), que discorre sobre a gradativa diminuição das(os) docentes negras(os) nas instituições escolares do Estado do Rio de Janeiro, conforme discutiremos a seguir.

### ***5.1.1 A cor do magistério no Estado do Rio de Janeiro nos anos iniciais da Primeira República***

No período imperial e início da primeira República propagou-se a ideia de inexistência de docentes negras(os), no entanto esse ideário não condiz com a verdade conforme apresentaremos nesse tópico.

Houve um período que “a procedência étnica ou racial parece não ter sido um impedimento absoluto”, porque o que se avaliava mais eram as condutas ‘moralmente aceitáveis’ (Muller, 2006, p.9). Acerca do referido apontamento acreditamos que devemos realizar algumas reflexões, a saber, é relevante associar a ideia da inexistência de um “impedimento absoluto” para o acesso às Escolas Normais com a Constituição da época que determinava quem era de fato cidadã(cidadão) e como estas(es) deveriam se portar em sociedade, excluindo assim, a população negra. A inserção nessas escolas por meio de “condutas moralmente aceitáveis” leva à exclusão mais uma vez, de africanas(os) e afrodescendentes, tendo em vista que essas(es), na história racista brasileira sempre foram tidas(os) como incivilizadas(os), imorais e naturalmente propícios ao crime.

Queremos dizer com essa reflexão que não houve facilidades para o acesso da população negra as instituições educacionais formais, as conquistas ocorridas sempre estiveram associadas aos movimentos sociais negros, onde incluímos as Confrarias religiosas e as diversas Associações negras. Existia e existe uma rede articulada do pensamento negro no país, que seguindo as singularidades locais, tinham/ têm como objetivo comum, a inclusão e ascensão social da população negra.

Sinalizamos, que além das dificuldades de acesso, certamente houveram impasses para a permanência da população negra nas Escolas Normais, tendo em vista que o modelo

docente com conduta ilibada, era o do branco, com seus valores e seus fenótipos. Embora, alguns traços negros pudessem ser ‘enquadrados’, ‘escondidos’, ‘moldados’, aproximando-os do padrão almejado, ao longo da história dessas escolas foi ficando mais evidente que as(os) professoras(es) brancas(os) eram, sem dúvida, as(os) mais desejadas(os), e essas(es) sim tiveram seus ingressos facilitados, passando a ser maioria. Isso tudo contribui para a dificuldade em pensar na existência de docentes negras(os) no período anterior a primeira República.

A educação brasileira, ao suprimir das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas as obras de autorias negras ou mesmo aquelas que relacionavam educação e população negra, continua fortalecendo o pensamento de que no período imperial e mesmo no início do período republicano a escola não era um “lugar para negras(os)”. A história das ideias pedagógicas brasileiras tem esquecido, por opção, de mencionar as Irmandades e outras iniciativas e esforços para a escolarização da população negra.

Considerando essas percepções e acreditando na necessidade de contribuir para sanar essa lacuna, o estudo destacará a seguir a presença de educadoras(es) negras(os) ainda no período imperial e nos anos iniciais da primeira República. Na Figura 25 observamos o Diretor e alguns alunos do Instituto Professor Souza Aguiar. A fotografia é datada de 1908, portanto, do início da República.

Procuramos evidenciar ainda o ‘branqueamento’ que vigora até hoje na docência das unidades escolares e que é decorrente da força das teorias racistas que operaram no país. Elas contribuíram para a exclusão de docentes negras(os) que já atuavam na profissão, visto que as mesmas impediam/dificultavam o acesso dessas(es) às funções professorais por não se encaixarem no perfil idealizado pelo país.



Figura 25 – Inst. Prof. Souza Aguiar



Fonte: Mendes e Alves (2011, p.15).

Os estudos de Muller (2003), por mais que estejam voltados à análise das décadas de vinte e trinta do século passado, considerados tempos marcantes do processo de ‘branqueamento’ no magistério, ajuda-nos a compreender também a presença das(os) professoras(es) negras(os) antes desse período. Algumas das fotografias apresentadas pela autora retratam docentes negros com idades mais avançadas, indicando que provavelmente tenham iniciado no magistério ainda durante o império.

Dentre os docentes negros de escolas de destaque do Brasil, figura o professor Hemetério dos Santos, como pode ser vislumbrado na foto abaixo (Ver Figura 26). O professor está sentado na primeira cadeira à direita junto com o corpo docente do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Figura 26 – Professor Hemetério dos Santos



Fonte: Silva (2015, p. 75).

O professor Hemetério dos Santos era filho de um fazendeiro da cidade de Codó e de uma mulher negra escravizada chamada Maria. Ele concluiu seus estudos primário e secundário como aluno interno do Colégio Imaculada Conceição, no município de São Luiz (Pereira dos Santos, 2019).

O professor Hemetério dos Santos chegou à cidade do Rio de Janeiro no ano de 1875, inserindo-se em um contexto em que pessoas negras sofriam de forma explícita com o racismo antinegro. Mas isso não o paralisou, ele teve uma brilhante trajetória dedicada ao magistério. Fez parte do corpo docente do Colégio Militar, que era formado somente por homens; exerceu o magistério na função de ‘repetidor de francês’ no renomado Colégio Pedro II; atuou na fundação da escola particular Froebel; foi ‘preparador de discentes’ e docente no Externato Gabalza; ministrou aulas no curso de professoras na Escola Normal Livre, além de aulas particulares (Silva, 2015).

Outro professor negro que muito contribuiu com a educação brasileira foi Israel Antônio Soares (Silva, 2017-1; Ferreira, 2013), nascido em 19 de agosto de 1843, escravizado, filho e neto de escravizados. O pai se chamava Rufino e era oriundo da nação Monjolo; a mãe, chamada Luiza, era da nação Mina. Israel era autodidata, aprendeu a ler e a escrever utilizando-se de jornais velhos.

Abriu uma escola noturna em São Cristóvão, na qual ensinava escravizadas(o)s e libertas(os) a lerem e escreverem. Também fazia parte da Irmandade religiosa da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. E, mesmo ainda na condição de escravizado, na

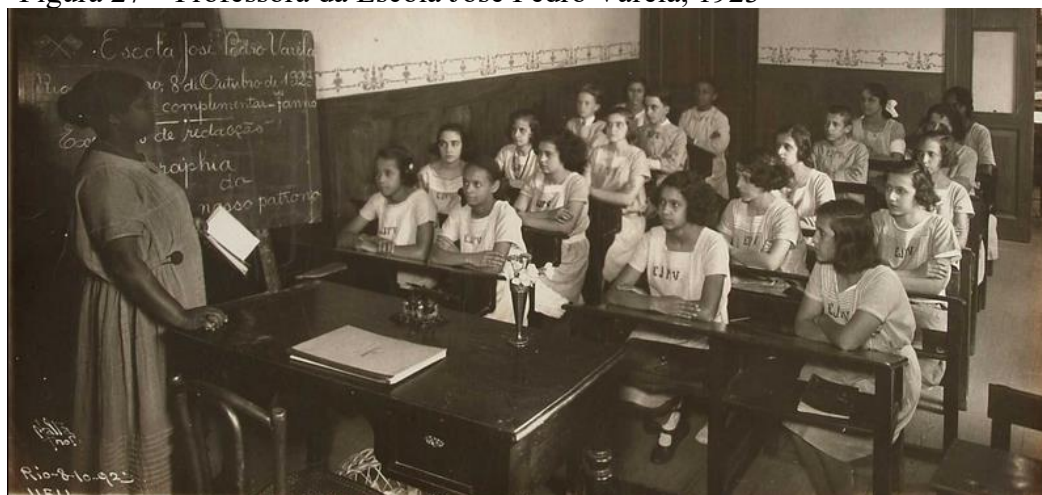
década de 1870, fundou uma sociedade de dança denominada ‘Bela Amante’, composta em sua totalidade por pessoas escravizadas. Outra iniciativa de Israel Soares, também ainda na condição de cativo, foi a criação em 1880 da Caixa Libertadora José do Patrocínio (Silva, 2018, p.18).

Philippe José Alberto Junior é outro homem negro, baiano, radicado na Corte e casado com a educadora Maria Augusta Jardim Alberto que, entre os anos de 1859 e 1869, tornou-se renomado por exercer a atividade de docência, ministrando aulas para o ensino primário no Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro. Ele ainda foi docente e diretor na Escola Normal de Niterói. E junto à sua esposa, abriram uma escola na qual ele lecionava para meninos e ela, para as meninas. Os filhos do casal herdaram a profissão dos pais (Villela, 2012).

Percebe-se em um primeiro momento que, apesar do magistério primário ter sido confiado tanto a mulheres quanto a homens, houve uma nítida desigualdade de gênero, ou seja, os professores do sexo masculino ocupavam posições de maior destaque em relação às professoras, a saber, cargos de direção de escolas e postos dirigentes. Posteriormente, a preferência para exercer a docência passou às mulheres, independente de terem ou não cursado a Escola Normal.

As fotografias podem trazer ainda mais elementos da história e ajudar a investigar a inserção de professoras(es) negras(os) nas escolas. Dávila (2005, p.151) analisou mais de 400 fotografias de salas de aula do início do século XX, do acervo de Malta, um cronista fotógrafo da cidade do Rio de Janeiro. Suas observações sugerem que entre essas, aproximadamente, 15% dos professores registrados eram afrodescendentes, “entre os quais alguns de compleição bastante escura”, conforme se pode observar na Figura 27, que retrata uma docente em sala de aula na Escola José Pedro Varela, no Rio de Janeiro-RJ. No quadro negro pode-se observar a data, 08 de outubro de 1923.

Figura 27 – Professora da Escola José Pedro Varela, 1923



Fonte: Dávila (2005, p.152).

A presença de professoras negras no Rio de Janeiro e arredores também foi registrada pelo estudo de Barros e Bezerra (2020), que dão destaque à professora negra Camilla Leonidia Netto (Ver Figura 28).

Essa professora negra foi aluna da Escola Normal de Niterói, sendo diplomada no ano de 1903. No ano seguinte, passou a atuar como docente, sendo lotada no município de Iguaçu, na escola mista da Piedade. Em 1906, a seu pedido, Camilla foi transferida para uma escola em Anchieta, no mesmo município. Ela também aparece como “professora efetiva nos mapas de frequência da Escola Mista de 2º grau de Jeronymo Mesquita nos anos de 1929, 1931, 1932, e como ‘professora catedrática’ em 1933, 1935” (Barros; Bezerra, 2020, p.18).

Figura 28 – Professora da Escola Jeronymo Mesquita



Fonte: Arquivo Marcus Monteiro *apud* Barros e Bezerra (2020, p.18).

Chama a atenção ainda o fato de muitas educadoras retratadas nas fotografias (Ver Figura 29), serem ainda jovens, aparentemente em idade semelhante à das docentes brancas do mesmo período. Apesar de serem poucas as fotografias, depreende-se que havia outras professoras negras e jovens à época. Então, por que professoras negras não aparecem na docência na década seguinte?

Figura 29 – Diretores e professores da Escola Menezes Vieira-RJ



Fonte: (Mendes; Alves, 2011, p. 13).

Observando as imagens atuais da docência e tendo a experiência de ver *in loco* a equipe de professoras(es) das escolas do Estado do Rio de Janeiro e de outros Estados, é possível constatar a predominância do fenótipo branco. Isso ocorre porque o projeto de ‘branqueamento’ das teorias racistas também causou efeitos na profissão docente. Como foi evidenciado neste trabalho, entre as(os) intelectuais do início do século passado houve uma crescente preocupação em encontrar uma solução para a estruturação do país rumo ao progresso, formando o povo brasileiro sem os ‘defeitos’ que diziam detectar na ‘raça negra’.

Como definiram que a ‘inferioridade da raça negra’ era responsável pelo atraso, era de se esperar que planejassem estratégias para se livrar da população negra e facilitar o plano de branquear o país. As próprias determinações das reformas educacionais do início do século XX contribuíram efetivamente para facilitar essa intenção.

Quanto as(aos) educadoras(es), as estratégias também seguiram esse mesmo objetivo. Mesmo diante de um contexto perverso, docentes negras(os) pioneiras(os) estavam conseguindo ‘atravessar’ as políticas de Estado contrárias a inserção social da população negra. Mais tarde, também perderam seu espaço devido às barreiras de marca impostas as(aos) afrodescendentes e à cegueira dos representantes do Estado que aderiram sem refletir ao cientificismo racista, que na verdade era uma nova roupagem do racismo antinegro impregnado na elite dominante.

Na cidade do Rio de Janeiro “a criação e implementação de políticas para selecionar e treinar futuros professores [...] criaram condições hostis para afrodescendentes e brasileiros de classe baixa que tentavam ser professores” de forma a impedir o acesso dos mesmos à escolarização formal. (Dávila, 2005, p.161).

As(os) antigas(os) docentes negras(os) também sofriam com esse movimento de ‘branqueamento’ na educação. Os reformadores da Capital da época passaram a evidenciar sua indiferença pelas(os) educadoras(es) negras(os) anteriormente admitidas(os) pelo sistema escolar e que ainda continuavam sendo admitidas(os) em outras regiões do país. Todos eles julgavam que as(os) mesmas(os) não possuíam capacidade, profissionalismo e moral para atuarem na função. Diziam que era necessário formar uma classe talentosa, selecionada e elitizada para o exercício da docência no Rio de Janeiro.

As intenções do Estado vieram de encontro ao crescente número de mulheres brancas, de boas condições econômicas, que buscavam, desde a década de 1920, emprego como professoras. O “sistema escolar simplesmente teve que enfrentar o desafio de filtrar candidatos socialmente indesejados” (Dávila, 2005, p.195). Assim, as reformas e os treinamentos encobriam o real objetivo de selecionar mulheres candidatas que possuíam o perfil pré-definido desejado, ou seja, as brancas.

O sociólogo eugenista e reformador Fernando de Azevedo, por exemplo, que foi Secretário de Educação entre os anos de 1926 a 1930, alegava que a educação das massas populares dependia da “formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las” (Azevedo, 1930, p.495 *apud* Dávila, 2006, p.162). Sob sua gestão, foi construído um novo prédio no bairro da Tijuca, localização mais acessível à elite do Rio de Janeiro, para a instalação da Escola Normal, visando ampliar o treinamento das(os) docentes.

Seu sucessor Anísio Teixeira também apostava nas reformas e deu continuidade às mesmas, tanto que reestruturou a Escola Normal transformando-a no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O Decreto Nº 3.810/1932, que versava sobre a organização do Instituto de Educação, afirmava que a escola não poderia ser confiada a ‘qualquer um’.

Anísio Teixeira expressava sua admiração pela forma como estava sendo conduzida a escolarização no Rio de Janeiro em detrimento de outros Estados. Dizia que uma seleção social estava “sendo feita no magistério público, que aliada à unidade, vocação e trabalho” tem conseguido formar “um corpo docente de invejáveis qualidades morais” (Brasil, 1932, p.21).

Para trabalhar no Instituto de Educação foram criadas severas exigências de acesso, o que dificultava ainda mais o ingresso de professoras(es) negras(os). Dentre essas, a inclusão de anos adicionais de estudo e de uma avaliação periódica, além do exame de admissão, que consistia em uma série de testes acadêmicos e de um exame de saúde eliminatório. Através desse, selecionavam o padrão físico desejado das(os) futuras(os) educadoras(es). Com isso, o número de acessos das(os) estudantes afrodescendentes à escola de formação de professoras(es) foi diminuído drasticamente (Dávila, 2005).

As intenções expressas nas afirmativas das autoridades públicas, bem como as ações discriminatórias interligadas às reformas, permitem a compreensão de que a educação não se renovou não foi por falta de referências, mas sim pela persistência do racismo antinegro nos círculos dominantes; pela opção brasileira de negar a população negra em seus projetos de Estado e pela aderência dos intelectuais brasileiros à política ‘brancocêntrica’ brasileira de destruição, genocídio e de desvalorização social da população negra.

## 6 EDUCADORAS NEGRAS DE NATIVIDADE E SUAS INCURSÕES NOS BAIRROS NEGROS

O município de Natividade/RJ tem sua história marcada pela presença significativa de africanas(os) e afrodescendentes, que foram as(os) verdadeiras(os) colonizadoras(es) da região, tendo em vista a transferência de técnicas e tecnologias. Entretanto, existe no imaginário social uma ideia acrítica acerca da formação sociológica local, que passa a ter como símbolo de pioneirismo os imigrantes, entendidos como colonizadores, em detrimento da população negra que tanto atuou para a dinamização espacial. Com isso negras e negros são vistos como de menor importância para a historicidade, além de que boa parte da população ainda tem dificuldade de reconhecer a sua etnia negra (Souza; Silva, 2022).

No quadro abaixo temos uma exemplificação acerca do reconhecimento étnico-racial da população local (Ver Tabela 3). Trata-se dos resultados da pesquisa acerca da auto declaração da população de Natividade, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao Censo Demográfico de 2010. Considerando que concepção de negras(os), abrange as(os) autodeclaradas(os) pardas(os) e pretas(os), compreendemos que a população natividadense, em sua maioria, se autodeclara negra. Entretanto, acreditamos que esse quantitativo poderia ser bem maior, se ponderarmos as muitas pessoas que não se reconhecem negras devido os imperativos do racismo.

Tabela 3 – População residente por cor ou raça no município de Natividade

| População por cor/raça | Total  | Branca | Preta | Amarela | Parda | Indígena | Sem Declaração |
|------------------------|--------|--------|-------|---------|-------|----------|----------------|
| Natividade             | 15.082 | 6.863  | 1.759 | 119     | 6.335 | 6        | -              |

Fonte: IBGE (2010), com adaptações.

Parte das pessoas negras de Natividade ainda moram em pequenas propriedades rurais e de forma mais abrangente essa população se concentra nos bairros negros da área urbana do município. De acordo com Cunha Junior (2017) bairros negros são territórios negros, formados a partir de uma cultura de matriz africana e que fomentam memória e identidades negras. Entretanto, esses territórios foram forjados através de uma tentativa articulada da população negra de continuar existindo frente ao capitalismo racista, o qual se efetiva no pós-abolição. A maioria dos bairros negros são áreas localizadas nos arredores das cidades e de desinteresse dos órgãos públicos, portanto, sua formação ocorre sem



planejamento do Estado, estando acompanhada de irregularidades no uso e na ocupação do solo, sobretudo, no que tange a vulnerabilidade social.

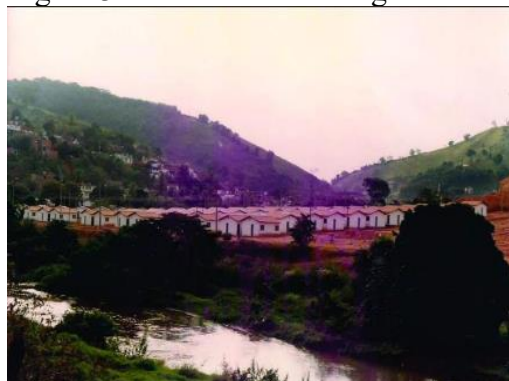
Em nossa pesquisa identificamos os seguintes bairros negros em Natividade: o Bairro Pito, o Morro dos Cabritos ou Morro São Pedro, parte do Bairro Liberdade (Antigos) e já retratados nesse estudo e Bairro Cantinho do Fiorello (Ver Figura 30), Bairro Vila da Paz, Bairro Tubiacanga (Ver Figura 30), Bairro Pedro Gomes e Bairro Loteamento Ilha (ver Figura 31), que são mais recentes. Esses locais são marcados por africanidades, vistas nas formas de construção, nas sociabilidades, nas expressões culturais, nas formas de comércio e nos valores civilizatórios.

Figura 30– Bairro Cantinho do Fiorello



Fonte: Facebook Só Natividade Tem.

Figura 31 – Bairro Tubiacanga



Fonte: Facebook Só Natividade Tem

Figura 32 – Bairro Loteamento Ilha



Fonte: Facebook Só Natividade Tem.

Embora, os últimos anos tenham sido marcados por melhorias nas condições de vida das(os) moradoras(es), esses bairros ainda tem muitas problemáticas sociais, como a expansão irregular e surgimento de novas construções também sem infraestrutura ocasionando riscos. Também nas últimas duas décadas a população começou a conviver com situações de violência e outros problemas decorrentes da falta de políticas públicas que favoreçam mulheres, crianças e adolescentes. A vulnerabilidade e invisibilidade juntas à falta ou escassez de recursos financeiros e as mínimas perspectivas de futuro começaram a gerar situações de marginalização nesses bairros. Realidade ainda mais preocupante por não se observar nenhum projeto de políticas públicas que visem reduzir os perigos e riscos sociais que estão evoluindo a cada dia, inclusive impulsionados pela pobreza gerada pela falta de oportunidades de trabalho, por exemplo.

E foi justamente nos bairros negros que tivemos o prazer de encontrar muitas das professoras negras, pioneiras na educação escolar do município, e mesmo, as docentes que encontramos e que não moram ou moraram em bairros negros, nos revelaram uma relação estreita com esses bairros, pois a maioria dos estudantes pobres, que frequentavam a escola pública, na qual ministravam suas aulas, eram moradores dos bairros negros.

A confluência entre educação e bairros negros ao longo da história do município nos encantou e inquietou, e assim, estamos buscando resgatar as histórias de vida e profissional das professoras negras, como um meio de reconhecer o protagonismo social da população negra ao longo do tempo, evidenciando a relevância da mulher negra para as transformações sociais, mas também as adversidades decorrentes do racismo antinegro. E nesse intento, o trabalho com a oralidade está sendo essencial.

O “universo da oralidade não é uma coisa menor, é uma grande escola, é um outro sistema de pensamento” (Fonseca, 2008, p. 13). Dele é possível depreender partes importantes da vida. É seguindo essa premissa que este capítulo está sendo escrito. Registro aqui histórias que foram silenciadas por décadas. Momentos da vida de mulheres que viveram na pele o racismo antinegro e que conseguiram, mesmo em meio a embates, tornarem-se educadoras. Essas mulheres são importantes para a comunidade negra do município de Natividade e também de outros locais, pois suas memórias nos auxiliam no entendimento da história sociológica brasileira, com foco na população negra, sua cultura e problemáticas sociais acarretadas pelo racismo.

As histórias de vida dessas mulheres são marcadas pela superação de barreiras impostas pelo racismo antinegro no mercado de trabalho. Historicamente, existiu/existe no Brasil dificuldades de acesso da população negra a determinadas profissões, então reservadas

à população branca, como é o caso da docência. Falaremos assim, de mulheres negras, que são também professoras negras, estas, buscaram superar o enquadramento social traçado pelo Estado racista, lutando contra o sistema que as oprimiam por sua ancestralidade africana, sobretudo, quando vislumbrada no fenótipo.

No período escravista criminoso a mulher negra foi alvo de diversas formas de violência, tanto físicas quanto psicológicas. Gonzalez (1983) afirma que houveram várias representações sociais acerca da mulher negra, algumas dessas representações davam uma ilusão de que as mulheres negras estavam ascendendo socialmente, como é o caso da posição de mãe preta. Entretanto, tratava-se de uma falsa ideia de reconhecimento perante uma sociedade que na verdade a desprezava.

A partir do período abolicionista as formas de opressão ganharam novos contornos conduzidos pelo capitalismo racista. As mulheres negras continuaram sendo alvo de estereótipos, de sexualização dos seus corpos, da falta de emprego e renda digna, além de outros empecilhos para sua ascensão social. Gonzalez (1983) ressalta que essas relações de poder que se perpetuam nos corpos negros, conservam a barbárie das ideologias racistas que insistem em ‘despotencializar’ o corpo feminino negro.

Uma forma de despotencializar o corpo da mulher negra, suas lutas individuais e coletivas, é negar a existência do racismo antinegro. Ao fazê-lo, o Estado além de ficar isento da criação de políticas públicas específicas para a comunidade negra, cria no imaginário social a ideia de que a população negra é a única culpada por suas mazelas sociais. E embora, em 1995, o Estado brasileiro por meio do então Presidente Fernando Henrique Cardoso tenha admitido que existe racismo no Brasil, a branquitude e diversas instituições sociais continuam a negá-lo e quando não o fazem, minimizam suas consequências e as dores que historicamente acarreta à população negra, especialmente as mulheres. Nesse contexto, continua atual o pensamento de González (1983) sobre o racismo brasileiro. Segundo a autora:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas. Nem parece preto (Gonzalez, 1983, p. 226).

Sim, existe racismo no Brasil. Ele será comprovado a seguir, a partir da história das professoras negras. Seus relatos evidenciam que quando tentaram não se enquadrar aos

lugares pré-estabelecidos para as mulheres negras, vivenciaram a nuance do racismo de impedimento ao exercício profissional do magistério.

É importante ressaltar que as realidades experienciadas por essas professoras não se apartam do território de vivência delas e o das (os) discentes. É nesse contexto que trataremos também a relação entre a educação escolar e os bairros negros, locais de moradia da maioria das (os) estudantes pobres que frequentavam, com enormes dificuldades, a escola pública. A sensibilidade das professoras com a realidade dessas (es) discentes, inspirava-as a associar a prática social à prática docente, tendo o objetivo comum da transformação social. Salientamos que ao falar em bairros negros, redimensionamos o olhar para além dos problemas sociais e visibilizamos a cultura de matriz africana existente nesses locais, a qual nos conecta a um passado, presente e futuro ancestral.

Em nossa pesquisa identificamos cerca de oito professoras negras pioneiras, nascidas nas primeiras décadas do período republicano, mas por disponibilidade de tempo para aprofundamento da pesquisa, trataremos para esse texto de Tese as histórias de vida, acadêmicas e profissionais das Professoras pioneiras Elza Vianna e da Professora Arlete Jerônima. A professora Elza Vianna e professora Arlete Jerônimo foram de fundamental relevância para a nossa pesquisa por serem as docentes mais antigas que atuaram no município de Natividade, e a professora Andrea, contemporânea, que ainda está no exercício da docência devido a necessidade de averiguar possíveis mudanças no cenário educacional, já que existe um percentual de cerca de 40 anos de diferença do período que ela exerce a docência em relação a professora Elza e a professora Arlete.

Todas as conversas que tive com as professoras Elza Vianna (acompanhada pela filha Ana Lúcia), Arlete Jerônima e Andrea foram momentos ímpares e de grande relevância para meu crescimento e entendimento das diversas questões abordadas. A cada conversa foram novas descobertas e novos aprendizados sobre os processos de construção pessoal e profissional das mesmas, que de alguma forma também são meus devido as imbricações das histórias de professoras negras e população negra em uma pequena cidade, onde todos se conhecem. Momentos marcantes que reafirmaram minhas convicções de que ser negra não se reduz apenas a histórias e experiências de dores, mas também abrange histórias de orgulho e vitórias em um processo de desconstrução e construção de saberes.

## 6.1 Professora Elza Vianna

A professora Elza Vianna, atualmente com 90 anos, vive adoentada em sua residência junto à sua filha, a também professora Ana Lídia Vianna, que nos auxiliou durante as entrevistas com sua mãe e netas (os). Elza nasceu em 20 de outubro de 1934, no atual município de Laje do Muriaé-RJ. É filha de Sebastião Vianna e Joaquina Conceição. Oriunda de família muito humilde e já com muitas (os) filhas(os), a mãe de Elza logo após o parto da filha mais nova, Elza, foi acometida por severos problemas psicológicos e não conseguiu se recuperar totalmente. Tanto que passou a andar sem destino de um lugar para outro, nunca mais retornando a sua casa. Sozinho, o pai não daria conta de trabalhar para o sustento e dar assistência as crianças, por isso procurou outras pessoas para cuidarem das mesmas.

A casa que o Sr. Sebastião Vianna procurou para Elza, ainda recém-nascida foi a de uma fazendeira, moradora do município de Laje do Muriaé, distante 43,5 km de Natividade. Entretanto, a fazendeira recusou o pedido do Sr. Sebastião, alegando que já havia adotado outras duas crianças e afirmou não ter condições de cuidar de uma terceira ainda tão nova. Ocorreu, porém, que nessa casa trabalhava uma senhora que se comoveu com a história de Sr. Sebastião e, mesmo já tendo também dois filhos, teve interesse em ajudar e se dispôs a criar a criança.

Foi nessa fazenda que Elza Vianna cresceu. Ela chamava a empregada da fazenda de mãe e a fazendeira e seu marido de madrinha e padrinho, visto que literalmente apadrinharam-na. Naquele local, cinco crianças foram criadas juntas, os dois filhos dos fazendeiros, crianças brancas; os dois filhos biológicos da trabalhadora da fazenda e Elza, esses, crianças negras.

Essas crianças receberam juntas a educação escolar formal inicial. Todas cursaram o primeiro segmento do Ensino Fundamental em um colégio localizado em Laje do Muriaé. E quando concluíram essa etapa, o casal de fazendeiros decidiu se mudar para Itaperuna-RJ, município bem maior, com o objetivo de permitir a continuidade da escolarização dos filhos.

Naquela época, mesmo em Itaperuna, não havia escola pública que atendesse o segundo segmento do Ensino Fundamental, só havia escola particular. As duas crianças, filhos dos fazendeiros, foram matriculados na escola particular, a saber, o Colégio Bittencourt. Como o preço da mensalidade era alto, os padrinhos alegaram que não possuíam condições de pagar a mensalidade de todas as crianças. Mas como a menina Elza demonstrava grande interesse em continuar estudando, seus padrinhos, que eram amigos do dono do colégio,

conseguiram uma ‘bolsa escolar’ e dessa forma Elza conseguiu dar continuidade aos seus estudos.

No Colégio Bittencourt, a menina Elza conheceu Lilian, sobrinha dos fazendeiros que a apadrinharam-na, e tornaram-se grandes amigas. Estudavam juntas, passeavam e iam à igreja. Vale a pena observar que a família que apadrinhou Elza era evangélica e a criaram de acordo com essa doutrina.

Quando as(os) jovens concluíram o Ensino Fundamental, os fazendeiros decidiram vender a fazenda e se mudaram para Niterói-RJ, levando com eles a jovem Elza Vianna. Em relação à continuidade de estudos, a história se repetiu: os filhos dos padrinhos foram estudar em uma renomada escola particular de Niterói, o Colégio Plínio Leite e conseguiram uma bolsa de estudos para Elza cursar o Ensino Médio na modalidade Curso Normal.

O próprio diretor da escola se encarregou de conseguir livros com ex-alunas (os) para serem reaproveitados pela estudante. Os padrinhos se responsabilizaram pelo uniforme e demais materiais escolares. Foi dessa forma que ela concluiu o Ensino Médio enquanto Curso Normal, e se tornou professora do Ensino Primário. Abaixo temos fotografias de Elza Vianna durante sua Formatura no Curso Normal e seu Diploma de Conclusão do Curso Normal (Ver Figuras 33, 35 e 36).

Figura 33 – Professora Elza Vianna



Fonte: Acervo da família.

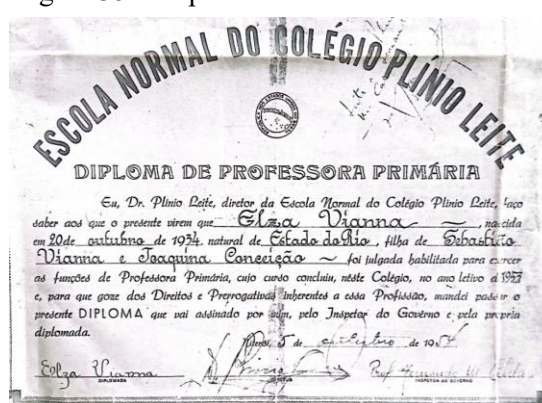


Figura 34 – Elza Vianna em sua formatura



Fonte: Acervo da família.

Figura 35 – Diploma do curso Normal



Fonte: Acervo da família

Após a conclusão do Ensino Médio, o Diretor do Colégio, Sr. Plínio Leite, convidou Elza para trabalhar na secretaria da instituição e assim ela conquistou seu primeiro emprego. Trabalhou no colégio Plínio Leite até conhecer o Sr. Joel, homem negro, comerciante nascido em Natividade. O Sr. Joel viveu parte da sua infância na zona rural de Natividade, na Fazenda São Lourenço, até vir para a cidade, onde trabalhou como “moleque de recado do Sr. Renato”, que era um rico médico local. Com o tempo Sr. Joel se tornou um renomado comerciante, chegando a possuir um posto de gasolina, o primeiro de Natividade. Posteriormente, ele também cursou a Faculdade de Direito (Figuras 36 e 37), tendo causas muito bem sucedidas em Natividade. Também, ele foi o primeiro professor negro do município de Natividade, ministrando aulas de Educação Moral e Cívica no Colégio Alvorada.

Figura 36 – Formatura de Joel R.S.



Fonte: Acervo da família.

Figura 37 – Carteira OAB



Fonte: Acervo da família.

Ao casar com o Sr. Joel, a professora Elza Vianna passou a residir em Natividade, município bem próximo de onde nasceu. Ela teve muitas dificuldades para conseguir uma vaga como professora, visto que naquela época esses cargos eram definidos por indicação política. Mas como o marido, tinha alguns amigos influentes, apesar da dificuldade, ele conseguiu alguns contratos temporários para a esposa.

Passados alguns anos, surgiu um concurso para o magistério estadual, realizado na cidade de Niterói. Ela foi aprovada no concurso e, de acordo com sua classificação, conseguiu uma vaga no ‘colégio de elite’ de Natividade, o Colégio Estadual Francisco Portella, a única escola estadual situada na área central da cidade, à época. Os outros colégios também administrados pelo Estado eram situadas zonas rurais e grande parte das(os) professoras(es) iniciavam suas carreiras nessas últimas. E só depois de algum tempo é que conseguiam atuar na única escola urbana, que era o colégio supracitado. Mas pelo seu ótimo desempenho no concurso, a professora Elza não precisou trabalhar nas escolas rurais.

Quando assumiu sua vaga no Colégio Estadual Francisco Portella, Elza enfrentou diversos preconceitos, não foi boa aceitação pela direção, equipe pedagógica e pais de estudantes. Mas pensava: “vão ter que me engolir” (Elza Vianna, dezembro de 2020). Mesmo ela sendo muito preparada e inteligente, raramente lecionava para as(os) alunas(os) da elite, que eram maioria na referida escola. Suas turmas eram de crianças oriundas do morro São Pedro, Pito, Ladeira São Cristóvão e Fazenda do Engenho, discentes pobres, negras(os) e moradoras(es) de bairros negros. Não havia abertura para que ela, professora negra, lecionasse para crianças brancas e de melhores condições financeiras.

E assim foi durante muitos anos. Elza se dedicou e empenhou em bem realizar sua função, tanto que passou a ser muito respeitada pelos pais das (os) estudantes, que viam nela uma pessoa exemplar e diferenciada, aquela que ensinava os pobres a ler, escrever e contar, e que era responsável pelas primeiras gerações escolarizadas de negras(os) de Natividade. Os pais ficavam encantados ao verem o desenvolvimento de seus (suas) filhas(os). Tanto que, “praticamente depois exigiam à direção que ela fosse a professora deles” (Ana Lúcia Vianna<sup>26</sup>, junho de 2023).

Elza tinha uma grande sensibilidade pelas crianças, que sofriam com a pobreza decorrente do racismo, tanto que muitas vezes utilizou seus próprios recursos financeiros para comprar material escolar, para que elas pudessem permanecer na escola e aprender o que era possível ensinar, como vemos no depoimento abaixo:

---

<sup>26</sup> Ana Lúcia Vianna, é filha da professora Elza Vianna. Ana Lúcia é professora aposentada e nos auxiliou nas entrevistas mais recentes, haja visto as dificuldades de saúde enfrentadas pela mãe.



O Estado não dava material escolar, quando dava era um caderno muito ruim, um lápis muito ruim e uma borracha daquelas de enfiar na ponta do lápis e eles não davam livros, não davam folha de papel almaço para fazer prova, era tudo comprado então ela comprava pra poder dar aula para as crianças que não tinham, né? Ela mesma fazia questão de dar aula para os mais carentes, de alfabetizar, ela comprava as cartilhas, naquela época a cartilha chamava “Vamos estudar”, aí ela comprava a cartilha, encapava, levava pra escola, chegava lá eles estudavam, cada um tinha uma cartilha, aí depois ela recolhia, por que se fosse pra casa perdiam, recolhia e trazia e os meninos estudavam com aquele material ali (Ana Lúcia Vianna, junho de 2023).

Além da professora Elza não trabalhar com outras turmas da escola, mesmo com toda a competência que detinha, a direção da escola também não lhe confiava outros cargos e funções na administração pedagógica. O gestor achava que ela, como negra, era obrigada a sempre trabalhar como regente.

A escolha das equipes pedagógicas, na época, era realizada pelo executivo da cidade. E a professora Elza nunca era escolhida, possivelmente porque caso fosse necessário em algum momento comparecer diante de um coordenador regional, por exemplo, seria ‘constrangedor’ para o executivo apresentar uma negra como representante de cargos de confiança na educação do município.

Figura 38 – Elza V. e colegas de trabalho



Fonte: Acervo da família.

Figura 39 – Elza V. e colegas de trabalho



Fonte: Acervo da família.

Em outros campos da vida social, como na igreja em que frequentava, ela também sofreu preconceito e não podia ter acesso à função que a colocasse em destaque. Bento (2014) explicou esse fenômeno que promove e naturaliza o impedimento da presença da mulher negra em cargos de destaque e de melhor remuneração. A população branca, no entanto, reservava-se as posições melhores, preservando os privilégios de um grupo em detrimento do outro.

É importante ressaltar que Elza tinha boas condições financeiras e desde que casou com o Sr. Joel sempre morou em bairros considerados de elite, tendo uma grande maioria populacional branca. A ascensão econômica não significa o fim do racismo e dessa maneira Elza e sua família continuaram passando por situações de violência racial.

A mãe já era professora, uma mulher muito bonita, que chamava a atenção. Mas a gente sofria muito preconceito [...] porque nós éramos também filhas da Elza, entendeu? E muita discriminação e os outros viam, antigamente, eles viam os negros como empregados domésticos, então como ter uma empregada doméstica na casa de negros? Era algo totalmente diferente... isso incomodava muita coisa... Nossas roupas, calçados, o pessoal não aceitava, né? Tinha muitos brancos, ricos que não aceitavam a nossa situação, as nossas condições, como nos vestíamos, como éramos tratados. [...] Minha irmã sofreu muito preconceito também, porque minha irmã estudou na escola da Dona Lenira, e quando a minha irmã foi pra lá, era só branco não tinha negro na escola, ela era a única negra. Então aquilo os pais escandalizaram, porque a Dona Lenira tinha aceitado a Elza, minha irmã, que era a única negra que tinha. Aí os pais foram em cima da dona Lenira, aí Dona Lenira falou que não...que ela estava ali pra ensinar, seja qual cor que fosse (Ana Lúcia Vianna, junho de 2023).

Na Figura 40 temos uma fotografia da Professora Elza e suas filhas Eliza Vianna e Ana Lúcia Vianna.

Figura 40– Professora Elza Vianna e suas filhas



Fonte: Acervo da família.

Outra situação que vale a pena evidenciar e que refletiu na sua atuação escolar foi quando Elza se interessou em realizar um Curso de Formação Continuada para trabalhar com crianças atípicas, que estava sendo realizado no município de Itaperuna. Ela foi a única professora negra que conseguiu fazer o curso. Conseguiu a vaga porque a coordenadora do curso era a sua amiga LÍlian, a sobrinha dos seus padrinhos, da qual falamos anteriormente. Após concluir o curso a professora Elza passou a lecionar na área pretendida ainda no Colégio Estadual Francisco Portella.

Enquanto professora da Educação Especial, ela formou uma banda e um coral com as(os) alunas(os) e fizeram uma emocionante e brilhante apresentação na cidade de Itaperuna, junto a outras(os) docentes que realizaram o curso. Essa foi a única vez que as autoridades “curvaram-se” frente ao trabalho realizado por essa que foi a primeira professora negra do município.

O relato de vida da professora Elza se assemelha a muitas histórias de professoras negras que encontraram grande rejeição para o ingresso no magistério, numa época em que havia poucos docentes e grande demanda pela educação, que ainda não tinha se universalizado.

E mesmo as condições sociais, a boa formação profissional e a condição econômica de Elza não implicaram numa fácil adaptação ou aceitação pelo sistema de emprego governamental. Sua carreira não fluiu naturalmente, como deveria ser por suas qualidades intelectuais, preparo e dedicação. A ausência de oportunidade para cargos que melhorariam sua remuneração demonstra a influência do racismo institucional e da segregação imposta pela sociedade de dominação branca.

As barreiras não foram somente as de formação, que a maioria da população negra já prevê enfrentar. Mesmo tendo instrução em renomadas escolas, como também aconteceu com outras pessoas negras, ela enfrentou diversas restrições no exercício da profissão. As memórias e história de vida da educadora Elza Vianna confirma a construção social do lugar da população negra no trânsito do século XX.

## **6.2 Professora Arlete Jerônima**

A professora Arlete Jerônima apresenta um processo de descobrimento de ser negra de todos os ângulos comportados por seu corpo. Ela relembra vários fatos que passou na sua vida pessoal e profissional que ocorreram por conta do racismo e que deixou marcas que só não conseguiram lhe abater pela força própria da sua personalidade.

A professora Arlete nasceu na antiga casa de seus pais, que é a mesma casa em que ela ainda reside. Filha de Sr. Joaquim Jerônimo e Sr<sup>a</sup> Joana, ambos negros oriundos da zona rural de Natividade, que chegaram na cidade na década de 1940, do século passado. O casal teve oito filhos, sendo três meninas e cinco meninos, mas perderam duas das três meninas devido terem contraído catapora e sarampo.

Quando os pais da professora Arlete chegaram na cidade conseguiram construir uma casinha de sapé, próxima ao Rio Carangola, no Bairro Liberdade em uma parte do bairro considerada periférica, a saber, a Rua do Sapé, que tinha esse nome por ser formada por barracos de sapé. Sapé é um capim que era demasiadamente abundante às margens do Rio Carangola, naquela localidade.

Em nossas conversas, a professora Arlete rememorou as dificuldades enfrentadas pela família, ao ter sido “dispensada” da roça, ficando despossuída de qualquer bem e sem um lugar para ficar. Ela nos falou de algumas características da casa de sapé construída pelo pai, como a existência do fogão à lenha, de uma mesa e um banco de madeira que o próprio pai construiu, das latas vazias, que encontravam pela cidade, e eram utilizadas como panelas, canecas, canecões, porta-mantimentos e depósito de água para beberem e cozinharem. O pai fabricava talhas de barro para refrescar a água de beber. Como não possuíam camas, dormiam sobre esteiras, no chão que a avó paterna, Sr<sup>a</sup> Romana Joana de Jesus, fabricava para uso da família e também para vender. Guardavam as poucas roupas que tinham em malas, as quais forravam com papel.

A professora Arlete nos conta ainda sobre o ofício de parteira desempenhado por sua avó. Segundo ela, a avó:

[...] era uma parteira de “mão cheia”, era muito procurada. A criançada daqui tudo nasceu pelas mãos dela, principalmente as das roças, do Corte, São Lourenço, Fazenda do Engenho e até em Bananeiras ela ia” [...] Eu via vovó indo a pé mesmo, os homens viam chamar ela a cavalo, aí não tinha como ela ir com eles, não é? Ela aparava os bebês, dava banho e deixava eles limpinhos para as mães. E ela voltava na casa da pessoa até o umbigo da criança cair (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Ela comentou ainda que quando os umbigos das crianças caíam a avó tinha o hábito de enterrá-los. Salientou que muitas famílias ricas da cidade também recorreram à avó para auxiliar no parto das senhoras brancas. Outra habilidade da Sr<sup>a</sup> Romana era confeccionar bonecas de retalhos. “Ela costurava, enchia com algodão ou retalhos mesmo, e fazia as roupinhas para as bonecas para eu brincar” (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Sobre as brincadeiras infantis das crianças da Rua do Sapé, a professora Arlete conta: “A meninada brincava de pique, de queimada, de bola em um grande espaço vazio que

tinha ali onde é o Dantas” (falou apontando para o lado onde localiza-se a escola do bairro). E continuou: “Ali, antes de construírem o Dantas Brandão era um espaço onde o pessoal que vinha de fora montavam os circos e as touradas. Todo mundo que vinha de fora montava ali (apontou sorridente para o lado onde fica a escola) os circos e as touradas” (Arlete Jerônima, junho de 2023).

E ainda sobre as brincadeiras, a professora Arlete ressalta:

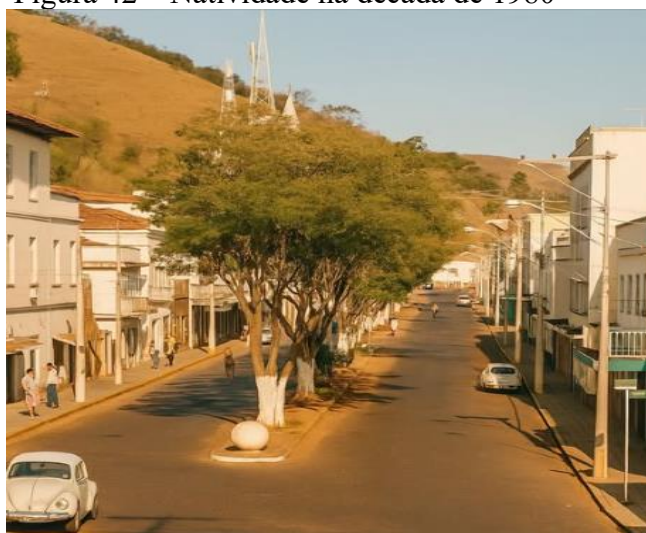
Mas sabe qual a minha brincadeira preferida? Era pegar rabada nos carros de bois. Os homens passavam por aqui e nós pulávamos nos carros de boi [...] às vezes tinha uns que até levava a gente com eles lá na rua, onde eles estavam indo fazer compras ou levar entregas. E nós íamos felizes balançando as perninhas e na volta eles nos deixavam aqui na rua (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Figura 41 – Natividade na década de 1950



Fonte: <https://www.facebook.com>.

Figura 42 – Natividade na década de 1980



Fonte: <https://www.facebook.com>

Quando era jovem, devido à amizade com as(os) filhas(os) de uma família tradicional da cidade e com boas condições financeiras, a Família Pontes, por vezes, a professora Arlete caminhava do lado reservado para as(os) brancos em companhia das amigas. A mãe trabalhava como ‘doméstica’ para a Família Pontes e tinha muito apreço por eles devido às décadas de convivência diária. Arlete também algumas vezes acompanhava a mãe ao trabalho e por isso fez amizade com as(os) jovens filhas(os) dessa família.

A inserção de Arlete no grupo das(os) ‘brancas(os)’, em seu lado da rua, na família dos patrões, não é uma relação real de pertencimento, o que ocorre é uma falsa inclusão, pois sua inserção está ligada não a quem ela é, mas sim a quem ela tem a sua volta. Nisso há um projeto de despersonalização, em que para ser aceita é necessário afastar do seu próprio eu e adotar um ideal de ego branco, tal como explica Jurandir Freire Costa ao abrir a obra de Souza (1983, p.3):

[...] através da internalização compulsória e brutal de um Ideal de Ego branco, [o negro] é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico.

Como exposto por Souza (1983), a discriminação é como uma ferida que não cicatriza. Independentemente do que a(o) negra(o) faça, ela(e) sempre será negra(o), o que mantém a ferida. Na fuga da dor, para estancar o sangramento mesmo que a raiz do problema não possa ser combatida, muitas vezes a(o) negra(o) se silencia e se esconde. Contudo, quando isso não basta, ao buscar seu corpo-próprio e sua inserção plena na sociedade ela(e) é tida(o) como intrusa(o), fazendo com que o objetivo não seja cicatrizar a ferida, mas expurgar o membro ferido, pois como afirma Kilomba (2019, p.39) “No racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter”.

A professora Arlete relatou um episódio de violência policial que ocorreu em sua família com um de seus irmãos. O rapaz tinha uma belíssima voz e habilidade de tocar violão e por vezes aos finais de semana reunia-se com um grupinho, no bairro Liberdade, outras vezes no centro da cidade e realizava belíssimas serenatas. Diante do pensamento racista da época, esses músicos eram considerados boêmios, compreendidos como preguiçosos e perturbadores da "ordem" social.

Numa ocasião a polícia efetuou diversos tiros em direção aos rapazes. A justificativa foi a de que eles estariam praticando desordem, acordando as(os) moradoras(es). Situação que desestabilizou ainda mais a família visto que seu irmão foi atingido na perna. A ação policial foi uma demonstração da existência de um processo histórico de racismo antinegro e de desinteresse por parte do Estado, com a população negra que foi marginalizada e ou criminalizada ao tentar exercer seu direito à cidadania. Certamente que se o grupo de jovens músicos fosse de pessoas brancas, não seriam alvo de violência.

Ainda sobre essa habilidade da família com a música, a professora Arlete informa que outro irmão também cantava e tocava violão e ela participava do Coral do município de Natividade, que realizava apresentações em grandes municípios, como em Campos dos Goytacazes.

A professora Arlete fala sobre as dificuldades daquela época e dos empecilhos que a maioria das crianças negras e pobres nascidas na década de 1940 e 1950 enfrentavam para sobreviver. Ela aponta que:

A escola era um luxo que muitas crianças não podiam ter naquela época. Muitas crianças não estudavam porque os pais não tinham condições financeiras para mantê-las na escola, por não terem como comprar o mínimo necessário para elas estudarem e por precisarem deles para ajudarem na 'lida diária. Então, muitas crianças, ainda bem novas, com mais ou menos 10 anos, tanto as meninas quanto os meninos, ajudavam os pais na roça (Arlete Jerônima, março de 2023).

Com a professora Arlete não foi diferente, ela também precisou trabalhar para ajudar no sustento da família. Ao sair da escola, ia catar café no armazém do Sr. Perilo, onde o pai dela trabalhava carregando e descarregando os sacos de café que chegavam e saíam. Por ser muito extrovertida, também era chamada para trabalhar como acompanhante de senhoras viúvas e de outras senhoras, cujos maridos trabalhavam viajando.

Apesar das dificuldades, Arlete conseguiu estudar até concluir o 1º grau (atual Ensino Fundamental). Ela estudou no único colégio que havia na cidade, o Grupo Escolar Francisco Portella, onde, a princípio, havia poucas pessoas negras, tanto alunas(os) quanto professoras(es). Ela só se lembra de ter uma única professora negra, a Professora Elza Vianna, de quem falamos anteriormente. A professora Elza era sua única referência. Na Figura 43 temos uma turma de formandas do Ensino Fundamental do Grupo Escolar Francisco Portella. A professora Arlete Jerônima é décima formanda de pé, da esquerda para a direita.



Figura 43 – Formatura da Professora Arlete Jerônimo



Fonte: Acervo da família.

Tal como a professora Elza Vianna, Arlete dependia dos ‘restos’ de material escolar que recebia dos patrões de sua mãe para estudar, pois seus pais não tinham condições financeiras para comprar esses materiais.

Após a conclusão do 1º grau Arlete precisou interromper os estudos, pois o pai ficou doente e a família estava ainda mais necessitada financeiramente. Dessa maneira todos as(os) filhas(os) precisaram trabalhar, inclusive para ajudar na compra dos remédios do pai. Diante do ocorrido, Arlete foi trabalhar de doméstica no município do Rio de Janeiro.

No Rio de Janeiro, mesmo trabalhando, Arlete conseguiu retomar seus estudos no Segundo Grau (Atual Ensino Médio), especificamente na Escola Profissional República Argentina, localizada no bairro Vila Isabel. Nessa escola ela estudou por um tempo e precisou retornar a Natividade, pois o estado de saúde do pai piorou bastante e a mãe preferiu que ela ficasse por perto para ajudá-la.

Com a solidariedade das pessoas e professoras(es), que lhe doaram livros, roupas e calçados usados, ela conseguiu com muita luta concluir o Ensino Médio em Natividade, em duas modalidades, a saber, Formação de Professoras(es) e Técnico em Contabilidade, ambos no Colégio Alvorada (Ver Figuras 44 e 45).

A professora Arlete, demonstra felicidade por suas conquistas profissionais, sem desconsiderar as dificuldades que precisou superar. Para Hooks (2013, p.10), a devoção de pessoas negras “à vida do intelecto, [é] um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”.



Figura 44 – Professora Arlete Jerônyma em sua formatura



Fonte: Acervo da família.

Figura 45 – Diploma professora de Arlete Jerônyma



Fonte: Acervo da família.

Adquirir escolarização, ter um certificado, buscar um lugar no mercado de trabalho, tudo isso é também um ato de risco. A casa grande acostumada a ser a detentora do conhecimento surta quando a senzala não só aprende a ler como também sobe aos palcos e assume seu direito à fala (Hooks, 2013). Isso pode ser percebido a partir da observação de um episódio marcante da vida de Arlete Jerônyma. Ela relata:

No mesmo ano, concluí o Curso Normal e o de Contabilidade. No dia de receber meu diploma no Clube de Natividade, quando fui chamada primeiro para receber o diploma de Contadora, eu me levantei e deixei minha mãezinha sentada me aguardando enquanto eu subi para receber meu diploma. Quando voltei, minha mãe me contou: – Tá vendo esse moço que está aqui do lado? Quando você subiu ele falou: Ih, escureceu o palco. Eu disse: – Mamãe, fica tranquila, não liga não. Minha mãe respondeu: – Eu não liguei não, mas ele falou isso de você. Depois, quando chegou a hora de eu receber meu diploma de professora, eu levantei, bati no ombro dele e falei pra ele: – Oh, vou escurecer mais uma vez. E fui receber meu diploma. Ele continuou tranquilo sentado no mesmo lugar. Fui, recebi meu diploma e voltei. E bati com meus dois diplomas no ombro dele e falei: – Olha aqui, eu sou escura, como você disse que eu escureci o palco, mas eu clareei o meu caminho, porque agora eu tenho a minha estrada livre pra eu conseguir trabalho. E tenho pena de você, porque se você tivesse feito o que eu fiz, tivesse estudado, você não teria tido a infelicidade de falar o que você falou. Sou professora e sou contadora, meu caminho está aberto. E eu sou sim, uma negra e escureci o palco e clareei o meu caminho.

Nos chamou a atenção também, como a professora Arlete utilizou o lugar à margem em que foi posta, para convertê-lo em potência. Percebe-se, que para ela a educação formal se configura como ato político. Nesse contexto, cabe ressaltar o pensamento de Cavalleiro (2000, *apud* Silva, s/d, p 16.), para quem:

A educação é um processo social no qual os sujeitos sociais têm acesso aos conhecimentos, valores e realidades culturais historicamente construídos pela humanidade e deles se apropriam. A apropriação destes símbolos sociais representa um ato político que pode levar à construção de cidadãos críticos e atuantes, ou “conformados à realidade apresentada”.

Também ressalto as expectativas que a professora Arlete colocou na conclusão dos estudos, ela havia ‘clareado’ o seu destino, saiu da invisibilidade e poderia ter um futuro de ‘branco’, ou seja, mais justo e promissor.

Conhecimento e poder racial se entrelaçam (Kilomba, 2019) e Arlete sendo uma mulher negra sabia na pele exatamente como isso acontecia. Logo, não bastava simplesmente se opor ao racismo, pois, como afirma a referida autora, apesar da resistência ser um movimento necessário, o sujeito negro quer e deve poder existir com prazer.

A formatura não foi o único momento da vida em que Arlete precisou enfrentar as expressões do racismo. Mesmo assim, continuou buscando o seu ‘lugar’, já que havia se esforçado e agora possuía um título e podia olhar ‘de igual para igual’.

Ela participou de um concurso de acesso ao magistério estadual e foi aprovada. Uma das primeiras escolas que trabalhou foi na comunidade rural denominada Taquara Branca, que ficava bastante distante da área urbana de Natividade. Ela trabalhava à noite, no

supletivo, lecionando para estudantes adultas(os) em situação de distorção idade-série. Devido à distância de sua casa ao colégio, considerando não haver ônibus ou outra condução que transitasse com frequência na zona rural da cidade, ela não tinha como ir para casa durante a semana, ficava na própria escola e só retornava aos finais de semana.

Dificuldade, que vem ao encontro da discussão de Silva (2011, p.74) ao afirmar que “os negros e seus descendentes que conseguiram uma ascensão social percebiam suas chances de sucesso esbarrarem em muralhas” diversas fazendo com que esses precisassem despender descomunais esforços para realizarem suas atividades, nesse caso, profissional.

Após alguns anos, ela foi removida e passou a trabalhar no pré-escolar, em Varre-Sai, que na época era distrito de Natividade. Posteriormente, foi transferida para a Escola Estadual Dantas Brandão, na qual trabalhou até aposentar-se exercendo também, além de professora, a função de diretora. A referida escola se localiza no bairro Liberdade, o mesmo que ela residia na época e continua fixando residência.

Como já foi descrito neste estudo, essa instituição escolar recebia estudantes do próprio bairro Liberdade; do Morro São Pedro; do Corte, bairro situado no antigo local da estrada de ferro; de algumas localidades rurais mais próximas, dentre outras. A maioria das crianças eram negras. Eram crianças pobres, que tinham grande dificuldades de dar continuidade aos estudos, tendo em vista a necessidade de ajudar no sustento da família. Nesse sentido, a professora Arlete aponta que:

Os meninos lá da roça eles vinham para a aula, terminava a aula ia lá que tinha lá a enxada esperando por eles pra trabalhar... Os meninos do morro coitados também, até hoje dá pra você perceber que ainda tem.... que os pais às vezes saíam de marmitinha pra ir pra roça pra capinar a roça... outros, varrer rua e arrancar esses matinhos aí também... E naquela época a gente não era muito valorizado não... ganhava pouco (Arlete Jerônima, junho de 2023).

A relatora apontou que não percebia a existência de nenhuma discriminação explícita entre as crianças brancas e negras, todas brincavam juntas, trocavam materiais e repartiam merenda. Essas crianças eram colegas de escola e também vizinhas, oriundas das mesmas localidades, além de compartilharem da mesma situação de pobreza. Entretanto, a professora Arlete percebeu diferenças de tratamento de outras(os) docentes entre alunas(os) negras(os) e brancas(os), havendo uma “sutil” preferência para com as(os) discentes brancas(os), o que poderia ser visto durante as brincadeiras e a utilização dos brinquedos.

A escola tinha (brinquedos), não tinha muito, não. Mas tinha praticamente uma preferência. Porque esperavam juntar um determinado grupo e falavam : - Aqui, ó, os brinquedos. Vai

brincar! E aqueles outros que não achou (os brinquedos) ficavam lá brincando com bolinha de gude, aí você olhava eram bolinhas feitas de papel de bala que eu acho que a mãe ou pai fazia. Eu sinceramente, eu até comprei, não comprei muita, eu pobre começando, né? Mas dava pra eu colocar as coisas lá pra eles. Aí depois eu pedia aos comerciantes locais e ganhava. Eu pedia, eu falava que era para as minhas crianças. Aí eu conseguia... eles ficavam em uma alegria (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Através da educação escolar formal, essas crianças poderiam, como Arlete, conseguir a abertura de novos espaços. Mas para isso, Hooks (2013) aponta que a escola precisa ser potencializadora, uma vez que quando foge a isso se torna outra coisa que não o educar. Ainda assim, apesar de ser o caminho ‘correto’ este não é fácil, é preciso desvencilhar-se de muitas práticas, de modo que a educação se coloque como ‘prática de liberdade’.

Acreditamos que uma escola que ensina para a prática da liberdade, deve ser também uma escola antirracista. Mas o que imperava na escola em que Arlete ensinava era o racismo, percebido também no interesse maior das(os) docentes brancas(os) na aprendizagem das crianças brancas, colocando as crianças negras numa situação inferior, muitas vezes sendo alvos de autoritarismo. A professora Arlete rememora:

Elas tinham que dar aula para todos, mas claro que tinha aquela força de vontade com os... (apontou para o braço) parentes delas e os nossos eram (balançou as mãos). Mas tinha umas que tratava com muito carinho também. Se eu visse eles num canto lá (eu muito das autoritárias, né?) eu chamava, eu entrava no meio do problema deles e chamava eles pra brincar por exemplo e tirava de lá. Quando a professora gritava com alguns deles: - Fulano, onde foi que eu te deixei? Que turma que eu botei você? A criança engasgava a fala.... - Ah, tia, mas eu... Eu falava assim: Deixa que eu falo! Eu falava com a professora: - Fui eu que chamei ele. Deixa ele aqui. Ele vai ficar melhor aqui! (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Arlete, ao contrário das professoras racistas, tinha por objeto oferecer uma educação que pudesse libertar aquelas(es) para quem lecionava não só de uma realidade carregada de muitos estigmas, mas libertá-las(os), sobretudo, como ressalta Souza (1983, p.8) do “pensamento sitiado, acuado e acossado pela dor de pressão racista”.

Na busca de uma educação para a prática da liberdade, a professora Arlete, muitas vezes precisou conhecer a realidade vivida pelas crianças, inclusive suas manifestações culturais, seus momentos de alegria, como pode ser visto no depoimento abaixo:

Eu ia à casas deles, eu tomava uma água se eu tivesse com sede, eu ia ao banheiro, e se tivesse um cafezinho também eu tomava, porque eu fui criada aqui e agora é que tem gente nova, porque na época das crianças (quando ela dava aula) ainda tinha os antigos, os mais antigos aqui do bairro. Ai, minha filha, aí no altinho ali... como os meninos brincavam. Precisava ver, eles faziam a escolinha de samba deles e não era festa nem nada não... Eles se reuniam e batucavam (fez o gesto com as mãos) batendo e fazendo o carnavalzinho deles na rua (Arlete Jerônima, junho de 2023).

A professora Arlete também incorporava a prática social das(os) estudantes à sala de aula, quando permitia que eles fizessem seus batuques na escola. Ela ressalta:

E eu não zangava, eu só não gostava que fosse para o meio da rua e pedia que respeitassem [...] e saia direitinho, porque assim os meninos de quarta e quinta série já eram sambistas. Eles faziam o carnaval deles, por conta deles mesmos [...] Aí eles vinham dançando, e assim ia um atrás do outro...Eles ensinavam os outros a sambarem e dançarem... Eles eram pra frente e eu valorizava (Arlete Jerônima, junho de 2023).

Por também ser uma moradora de bairro negro, a professora Arlete comungava de muitos valores comuns as(aos) suas(seus) alunas(os), como as sociabilidades, as festas, as danças, o que pode ser vislumbrado pela dança do Caxambu<sup>27</sup>, como afirma no depoimento a seguir:

Esses negócios de caxambu e tudo, eles iam... eles frequentavam essas coisinhas aqui. Eu ia... eu também gostava . Ali dava também pra eu ir e os pais deles também iam participar da festa de rua, assim...E na escola eles faziam era raiva um no outro, brincando eles colocavam defeitos na maneira de agir um do outro (Arlete Jerônima, junho de 2023).

As dificuldades enfrentadas pela professora Arlete em sua trajetória de vida, acadêmica e profissional contribuíram para que desse ainda mais importância ao espaço conquistado, tanto que seu trabalho foi reconhecido por governantes da época, que a apoiavam para realização de atividades externas com as crianças, como por exemplo a realização de passeios organizados por ela para que todas as crianças pudessem ter contato com outras realidades, como um final de semana na praia ou um passeio a um zoológico. Para muitas(os) estudantes, essas viagens foram a única oportunidade de conhecerem o mar e explorar novos territórios, visto que os pais não tinham como proporcionar passeios desse porte.

Agora, já idosa, continua enaltecendo a importância da educação e explicando que ela é mais do que uma forma de ascensão que pode apenas trazer melhoria financeira, para as pessoas negras, ela também é uma forma de inclusão na sociedade e que pode trazer benefícios para toda a família. Alega que o acesso à profissão de professora proporcionou uma alteração na sua condição econômica, mas para além disso permitiu também a alteração social

---

<sup>27</sup> O caxambu, também conhecido como jongo, é uma dança de origem africana, praticada ao som de tambores. Tendo o tambor, caxambu como o principal instrumento de percussão.

de toda a sua família, que tiveram melhores trânsitos do que os pais e avós. Ter conseguido ultrapassar barreiras, ampliou as oportunidades de suas(seus) descendentes.

### 6.3 Professora Andrea Martins

Andrea Martins da Silva Andrade, nasceu em 16 de maio de 1973, no primeiro bairro Negro de Natividade, o bairro Pito, já apresentado nesse estudo. Filha de Ferreirinha e Lucinha, a mesma ainda fixa residência no referido bairro.

A professora Andrea iniciou seus estudos entre 4 e 5 anos de idade, quando cursou o antigo Jardim de infância no Colégio Municipal Norberto Marques. Ela afirma não recordar, nesse período, de nenhuma situação de preconceito e/ou racismo em relação ao fato de ser uma criança negra retinta. Porém ao iniciar a 1ª série (atual 1º ano) do Ensino Fundamental a entrevistada relata uma experiência acerca do racismo institucional da época.

no primeiro dia de aula todas as mães, os responsáveis iam pra saber em que primeira série a gente ia ser colocado, porque tinha a primeira série boa que era das pessoas com conceito “A”, a primeira série “B” que era boa, a “C” que era pra quem tinha peso regular, a “D” para aqueles alunos que sabiam menos e o “E” os que não sabiam nada mesmo, ou seja, não tinham frequentado a Educação Infantil... As mães ficavam com medo dos filhos serem colocados na turma “E”. Então ali a gente já via um preconceito. A gente tinha que lutar... Para a primeira série A, vinha pessoas das escolas particulares que fizeram a Educação Infantil, a pré-escola, nas escolas particulares. E o pessoal... **os melhores, filhos de médicos, de dentistas, de pequenos empresários é que iam pra “A”** (Andrea, julho de 2023, grifos nossos).

O relato da professora Andrea, nos faz refletir acerca das crianças pobres, majoritariamente negras(os) que devido a situação financeira e territorial não frequentaram a Educação Infantil o que as levaria a adentrar espaços de exclusão. Assim, nos primeiros dias de aula, nos quais as crianças ainda estão assustadas, precisando de um acolhimento visto se encontrarem distante da segurança familiar, essas são humilhadas, estigmatizadas e segregadas frente à violência explícita do próprio sistema escolar, um efetivo agravante ao desenvolvimento intelectual das mesmas.

O artigo intitulado “Me chamaram de macaco e nunca mais fui à escola” de autoria de Henrique Cunha Junior, retrata essa realidade. O sistema educacional já de início torna-se inóspito para quem vislumbra a escola como “um terreno de igualdade e justiça”, onde, portanto, o racismo não existiria. Ainda segundo o autor quem sente o racismo na pele, pode levar essa marca por toda a vida (Cunha Junior, 2008, p. 233).

A discriminação étnico-racial aparece quando há uma preferência por um grupo específico, seja no âmbito social, econômico, político, cultural, educacional e profissional, como é percebido entre grupos brancos e negros, estes são excluídos socialmente tendo suas diversas competências e saberes ignorados, conforme discorre Cavalleiro (2006): não há igualdade entre brancas(os) e negras(os),

A discriminação racial opera, na nossa sociedade, como um processo que acarreta inúmeras desvantagens para o grupo negro e para toda a sociedade brasileira, direta ou indiretamente. Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. [inclusive] a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos (Cavalleiro, 2006 p. 26).

Ainda sobre o episódio de exclusão anteriormente apresentado, a professora Andrea complementa que exatamente no ano em que ela iniciou a 1ª série houve uma ruptura na legislação da época e as turmas começaram a ser ordenadas seguindo a ordem alfabética, o que a levou para a turma “A”, visto essa ser a primeira letra de seu nome. Andrea aponta que era a única aluna negra da sala de aula e mesmo com as mudanças legislativas a ideia de que as turmas “A” eram reservadas para as(os) “melhores estudantes”, continuou a vigorar no imaginário social. Entretanto, ela, aluna negra, pobre, residente em bairro negro da cidade, não teve problemas em relação a produção dos conhecimentos escolares.

Andrea comenta que quando cursava a 7º série (atual 7º ano) do Ensino Fundamental, ela e outros colegas da turma resolveram trocar de colégio. Na nova instituição escolar, outra vez se viu diante de situações preconceituosas por ser a única negra da sala, pertencer à família mais humilde enquanto as(os) outras(os) colegas eram filhas(os) de pessoas importantes da cidade.

eu passava na rua, e a gente tinha aquele negócio de sair juntos...Eu comecei a fazer parte da sociedade deles então as pessoas falavam assim: Negra metida está andando só no meio de meninos ricos, você tem que procurar o seu lugar... mas não, o meu lugar era ali porque eles eram meus amigos... Então eu acredito que nossa vida sempre é uma luta (Andrea, julho de 2023).

O posicionamento da entrevistada em relação à crítica recebida me remete à reflexão de um dos estudos de Domingues (2004) quanto à inserção no “mundo do branco”. O referido autor aponta que “o modelo ‘branco’ de educação, etiqueta, cultura, protesto e organização era incorporado, total ou parcialmente” pelas pessoas negras da elite. Já as pessoas negras pobres “negavam consideravelmente os valores do mundo ‘branco’,

assumindo, muitas vezes, um estilo de vida alternativo” (Domingues, 2004, p. 211). A professora Andrea se aclamava por ser “aceita” pelas(os) amigas(os) brancas(os).

A percepção da mesma é de que a discriminação e críticas não se constituíram em obstáculos que impedisse seu desempenho escolar, tanto que ela sempre obteve boas notas. Ela entende que a convivência com a diversidade a levou a aprender a vencer e conviver com os preconceitos da sociedade.

Logo após concluir o Ensino médio, no ano de 1995, Andrea conseguiu um contrato temporário e começou a trabalhar como professora substituta. Dessa forma iniciou sua organização financeira para ter condições de ingressar em uma faculdade, pois para tanto seria preciso se deslocar pra outra cidade. Na sequência a mesma lecionou durante alguns anos em várias escolas municipais em Natividade, também através de contratos temporários. Naquele interim cursou Pedagogia, concluindo sua Graduação no ano de 2006, na cidade de Itaperuna-RJ.

Por diversas vezes a sociedade foi muito cruel e preconceituosa por ela ser uma professora negra, ou seja, estar fora do padrão determinante de “boa” aparência, de beleza e competência, ou seja, mais um entrave imposto que emerge para as mulheres negras. Possuir estereótipo que não se enquadra no padrão eurocêntrico imposto devidos ideias equivocadas de superioridade/embranquecimento continuam causando atitudes negativas e atos discriminatórios para com a população negra. Estereótipo, que Bento (2005, p. 38) apresenta como “algo que funciona quase como um carimbo, a partir do que a pessoa é vista sempre através de uma marca, pouco importando como realmente ela seja”.

Padrões pré-estabelecidos que causam situações diversas de tratamento racista, conforme discorre a professora Andrea, em um de seus marcantes relatos:

Eu me lembro que em um dos meus primeiros empregos foi em uma escola particular. E na instituição havia duas professoras com o mesmo nome eu e a outra professora(branca). Trabalharíamos com o Nível I e o nível II. Então no primeiro dia de aula a gente estava na porta das salas esperando os alunos chegarem. E chegou um aluno que era meu, eu estava com a fichinha dele em mãos e tudo...A mãe chegou na porta e eu a cumprimentei e solicitei que entrassem e disse que o aluno era da minha salinha. E a mãe negou: - Não, ele não é da sua sala não. Eu disse: - É sim, o nome dele tá aqui, qual é o nome completo dele pra gente conferir? Confirmei o nome completo da criança, mas a mãe insistiu: - Não, não é você! Eu vou na direção! \_ Eu tenho certeza que não é você! Aí, a mãe entrou na sala da outra turma, que a professora tinha o mesmo nome que eu e era/é branca, colocou a criança e os materiais escolares. E precisou da intervenção da direção, que explicou pra ela. E com muita dificuldade ela colocou o menino na minha sala. Mas saiu dizendo que ia recorrer, porque não era ali o lugar do garoto. Ela não queria que a primeira professora do filho dela fosse uma professora negra, porque era nível I, quase maternal (Andrea, julho de 2023).



Atitudes racistas como a supracitada acontecem nas escolas devido a uma visão estereotipada contra pessoas negras. Diversos fatos negativos e conflitos marcam a relação entre os pares (professora(or)/professora(or); professora(or)/aluna(o); professora(or)/pais de alunas(os)). Há docentes, discentes e pais de discentes que se entendem superiores e manifestam atos de ofensa contra a(o) colega/professora(or)/professor da(o) filha(o) que elas(es) julgam ser inferiores, conforme sintetiza Muller (2009, p. 25) “a cor da pele é motivo frequente de insulto”.

Ainda sobre o referido episódio racista a professora Andrea enfatiza: “mudar a mentalidade das pessoas é muito complicado” tendo em vista a “discriminação é histórica, mas penso que essa nova geração que está nascendo no século XXI, vá tratar essas questões com mais leveza”. Ela complementa:

Acredito que na geração em que nasceu (anos 70) esses acontecimentos eram ainda mais “pesados” e infelizmente esses fatos acabaram sendo naturalizados, percebidos como normal, ser chamada de macaca, negra preta, nos levaram a acreditar que até era uma brincadeira, só depois que começamos estudar, defender nossa identidade, defender nossas raízes, a gente entendeu que aquilo não era normal” (Andrea, julho de 2023).

Argumentação que vem ao encontro da discussão de Müller (2009, p. 25), quando a autora aponta que “o preconceito é naturalizado, e quem assiste ou comete um ato preconceituoso nem percebe que está sendo cometida uma injúria grave, que fere os sentimentos e a autoestima do ofendido”.

Continuando sua narrativa a professora Andrea informa que além de trabalhar em escola particular e cursar Pedagogia ela sempre buscou qualificação e estudava para passar em concurso público e assim conseguir efetivamente seu espaço na sociedade.

Sobre concursos públicos, no ano de 2003 a entrevistada realizou um concurso de acesso ao magistério para a Prefeitura Municipal de Varre-Sai, foi aprovada e convocada em 2007. Trabalhou no referido município por 4 anos.

No ano de 2009 a docente foi a única aprovada para um Concurso público Municipal na cidade de Natividade, para o cargo de orientadora pedagógica (Ver Figura 46). Exercendo suas atividades inicialmente na Escola Municipalizada Dantas Brandão.

Figura 46 – Aprovadas(os) e classificadas(os) no concurso Público

| PREFEITURA MUN DE NATIVIDADE/RJ - EDITAL 001/2009                                 |                   |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------|
|  |                   |                 |
| RELATÓRIO DOS CANDIDATOS APROVADOS                                                |                   |                 |
| 15/12/2009 11:33 Pág. 22                                                          |                   |                 |
| Cargo: PMIV - ORIENTADOR PEDAGOGICO                                               |                   |                 |
| <u>Candidato</u>                                                                  | <u>Identidade</u> | <u>Objetiva</u> |
| ANDREA MARTINS DA SILVA ANDRADE                                                   | 090453697         | 60,00           |

Fonte: Site oficial Prefeitura Municipal de Natividade-RJ.

Já trabalhando efetivada continuou prestando concursos públicos, desta vez para a esfera Estadual. Foi aprovada nos concursos do ano de 2008 e 2010, realizados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Ao ser convocada a mesma pediu exoneração dos cargos municipais e assumiu duas matrículas estaduais. Em uma dessas atuando como professora regente de disciplinas pedagógicas para o Curso Normal no Instituto de Educação Eliana Brejão em Porciúncula-RJ e em outra matrícula como diretora Adjunta no mesmo colégio. Atualmente a professora atua como diretora Geral no C. E. Flávio Ribeiro de Rezende em Natividade/RJ.

As trajetórias de vida, acadêmica e profissional das professoras negras Elza Vianna, Arlete e Andrea têm fatos em comum, como a busca por serem aprovadas em concurso público. Trata-se de uma estratégia de enfrentamento a exclusão social e econômica, pois a efetivação profissional aparece como possibilidade de reconhecimento social e melhoramento da situação financeira.

Apesar da promulgação de normativas que primam pela valorização do protagonismo da população negra, ainda é presente no imaginário popular que as pessoas negras não tem capacidade de assumir cargos considerados de nível mais elevado, como nas áreas da docência, direito e saúde (Müller, 2006).

E mesmo enfrentando diversas barreiras e conquistando esses espaços privilegiados a(o) cidadã(cidadão) negra(o) continua sofrendo com atitudes racistas e por vezes tendo que suportar insultos no que concerne a sua aparência. Ainda há uma “descrença na capacidade da pessoa negra em realizar bem uma tarefa que exija competência cognitiva” ou seja, há uma não aceitação que age como uma forma de invisibilização e negação de competência e credibilidade na capacidade intelectual de pessoas negras (Müller, 2006, p. 115).

Essa concepção aparece notoriamente no relato da professora Andrea, quando repelida por outra mãe de um aluno branco. Assim nos conta Andrea:

Quando comecei a trabalhar no instituto apareceu uma pessoa procurando a direção e/ou a orientação educacional, que no caso era eu, à época. E quando fui atendê-la ela me disse: Não estou procurando ninguém da cozinha eu quero falar com a orientadora (Andrea, julho de 2023).

Percebe-se que no imaginário dessa pessoa racista está implantado a relação de superioridade/pertencimento racial de que uma(um) diretora(or) não pode ser uma pessoa negra(o). Houve explicitamente uma violência decorrente da internalização brutal de um ideal de ego branco, conforme discorre Souza (1983, p. 3), “A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro”, em uma constante tentativa de inferiorizar a pessoa negra enquanto profissional.

A professora Andrea relata que apesar dos constrangimentos que ocorreu com ela em sua trajetória profissional ela entende que

a gente tem que lutar, não pode desistir! Eu fui lutando, não desisti, trabalhei em colégio particular, saí de colégio particular, fui fazendo concurso. A única arma que eu tinha era o estudo, eu tinha que sobressair nos estudos para ganhar essa guerra... uma parte da guerra, uma batalha. Porque a guerra ainda não foi vencida, a minha luta é todo dia uma batalha, pra firmar pra sociedade que eu sou negra sim, mas eu sou capaz, tenho direitos como todos” (Andrea, julho de 2023).

A sociedade brasileira tornou comum o falso entendimento de que as pessoas sejam julgadas com base em sua aparência, inclusive baseando-se em estereótipos acreditam que pessoas negras “estão em desvantagem intelectual”. O relato da professora Andrea enfatiza o quanto negras e negros precisam lutar diariamente (estudar sempre mais, se qualificar, fazer graduação e prestar concursos público em diferentes esferas) para tentar se sobressair e alcançar respeito.

No Brasil, para que uma pessoa negra possa atingir posições sociais mais altas, frequentemente precisa percorrer trajetos cheios de dificuldades e desafios. Conforme a professora Andrea afirmou “a guerra ainda não foi vencida, a minha luta é todo dia uma batalha” antecipando os novos obstáculos que surgirão em sua caminhada. Contudo, ela revelou grande determinação e motivação.

A professora Andrea finaliza sua fala deixando-nos um recado: “A guerra contra o preconceito não termina, tem que ser uma metanóia” (Andrea, julho de 2023).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da investigação que nos propusemos a realizar, voltada a explorar as trajetórias de vida de professoras negras do município de Natividade-RJ e suas incursões nos bairros negros, procurei entender como se manifestou no ambiente educacional e profissional dessas docentes as experiências que vivenciaram em seus bairros, bem como perceber as situações e estratégias que adotaram para lidar com as discriminações raciais que enfrentaram ao longo de suas vidas, suas lutas por mobilidade social, além de conhecer os motivos que as levaram a abordar questões étnico-raciais dentro da escola.

Refletir sobre as trajetórias de vida, acadêmica e profissional das educadoras negras nos permite dar destaque a narrativas de vida que são silenciadas pelo racismo antinegro. Narrativas que demonstram descontentamentos e desrespeito, mas também apresentam lutas, desafios, resistência e sucesso.

Também, identificamos que o contexto de invisibilidade, repressões, criação de estereótipos e imposição de padrões pré-estabelecidos, a saber, padrão de beleza, de perfil ideal de professora, atitudes que limitam as mulheres negras de progredir, foram/são influenciados pelas teorias racistas assimiladas desde o século XIX e que ainda permanecem enraizadas na mentalidade da sociedade brasileira.

Foi possível perceber que as educadoras retratadas travaram batalhas para transpor os obstáculos encontrados, visando alcançar seus objetivos de melhores condições sociais e econômicas. E mesmo após “provarem sua competência”, frequentemente foram/são desafiadas intelectualmente quando ocupam lugares de destaque na sociedade

Outro ponto observado é que as docentes negras enfrentaram barreiras constantes que buscavam desmotivá-las na luta por seus ideais, sendo esses obstáculos frequentemente criados para tentar mantê-las em posição de inferioridade em relação a docentes brancas. Também, tanto as educadoras que nasceram nas décadas de 1930 e 1940 do século passado, respectivamente a professora Elza Vianna e professora Artele Jeronyma quanto a professora Andrea, nascida na década de 1970 não puderam contar com rede de apoio familiar por diferentes motivos, apesar de aparecer nas narrativas das mesmas certa solidariedade de amigas(os) como fonte de apoio para a superação de algumas dificuldades.

Nas declarações das educadoras, foi possível notar que a adoção de estratégias de enfrentamento e superação não ocorre de maneira automática e sim, exige uma conscientização e percepção atenta. A maioria das educadoras destacou que estão/estiveram à frente da elaboração de projetos educacionais ou engajadas em iniciativas relacionadas à

temática étnico-racial, a saber, atuando na direção de escola dando atenção às causas das(os) discentes negras(os), apoiando alunas(os) negras(os) com material didático e reforço positivo, estudando/procurando conhecer a verdadeira história da população negra, a que não é contada a partir dos livros, para compartilhar com as(os) discentes.

Estarem alinhadas a essas frentes, considerando as experiências vividas nos bairros negros tanto por algumas professoras, quanto pelas(os) discentes moradoras(es) desses bairros, que compartilhavam suas experiências em sala de aula, foi essencial para que as mesmas pudessem trazer à tona discussões sobre a população negra no contexto escolar.

Sobre a vivência e o aprendizado proporcionado nos bairros negros onde nasceram, cresceram e trabalharam a maioria das professoras protagonistas desse estudo trabalhou com estudantes dos bairros negros da cidade.

Professora Elza, professora Arlete e professora Andrea respectivamente nasceram e cresceram nos bairros negros Liberdade, Pito e Morro dos Cabritos, territórios guardiões de conhecimentos ancestrais, teve relevante impacto para que as educadoras pudessem recuperar uma representação positiva da população negra e formularem atitudes pedagógicas antirracistas no dia a dia escolar.

Uma questão que foi abordada nos relatos das docentes é a escassa participação de demais docentes nos trabalhos sobre relações étnico-raciais nas instituições escolares. Fato, que evidencia a perspectiva que algumas instituições de ensino ainda mantêm sobre quem deve liderar esse trabalho. As escolas ainda atribuem a(ao) professora(or) negra(o) a tarefa de desenvolver a referida temática, negligenciando a participação e responsabilidade de outras(os) docentes.

As mulheres negras e também os homens negros letrados, retratados nesse estudo é uma amostra de que mesmo no período do escravismo criminoso a população negra atuava enquanto educadora, inclusive na educação formal. O fato é que os primeiros anos da República produziram o apagamento dessas personalidades.

Os percursos das(os) educadoras(es) negras(os) que apresentamos exemplificam as dificuldades enfrentadas por uma parte da população negra que, mesmo diante das proibições e perseguições devido o racismo antinegro, conseguiu se destacar, evidenciando a complexidade das interações raciais no Brasil. E apesar de todos os empecilhos e consequências desses, conseguiram se afirmar na busca por respeito e reconhecimento.

As mulheres negras que apresentamos nessa tese, protagonistas de suas próprias histórias, como muitas outras invisibilizadas pelo racismo antinegro, se destacaram na história da população negra de Natividade-RJ, evidenciando sua força, comprometimento com a

educação e papel ativo na sociedade, podendo ser vistas algumas como pioneiras e todas como autênticas vencedoras.

Evidenciamos o sucesso dessas professoras negras por entender-se que em uma sociedade que nos discrimina enquanto negras(os), apresentar essas histórias de sucesso pode ser uma ferramenta eficaz, uma vez que são vivências concretas. Experiências que abordam o racismo antinegro e ressaltam que apesar de forçosas limitações, muitas mulheres negras romperam com as imposições racistas tanto no período do escravismo criminoso quanto no pós-abolição e obtiveram/obtem sucesso.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2007.
- ALMEIDA, Mara Zélia de. **Plantas medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011.
- ALTUNA, Raul R. A. **Cultura Tradicional Bantu**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- ALVES, Ana Rita; CACHADO Rita, CRUZ, Ana. Antirracismo. *In*: FRANCO, José Eduardo. **Dicionário dos Antis: A Cultura Portuguesa em Negativo**. Lisboa, 2019. Disponível em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/95648?mode=full>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydée (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- BÂ, Hampatè Amadou. A tradição viva. *In*: KI Zerbo Joseph (org.). **História geral da África: Metodologia pré-história**. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. v. 1, p. 181-218.
- BARBOSA, Diego Santos. **Cor da devoção: Entre espaços e identidades na irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos homens pretos no Rio de Janeiro do século XVIII**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- BARBOSA, Márcio. Francisco Lucrécio. *In*: BARBOSA, Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos**. BARBOSA, M. Márcio (Orgs). São Paulo, SP: Quilombhoje, 1998. p. 35-54.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; BEZERRA, Amália Cristina Dias da Rocha. Não brancos(as) e periféricos(as): histórias da docência no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 25, p. 1-26, 2020.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XX. *In*: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 79-92.
- BARTHOLAZZI, Rosane Aparecida. Os italianos Sitiantes no Interior Fluminense. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14., Rio de Janeiro, 2010. **Anais [...]**. Disponível em: [http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276702173\\_AQUIVO\\_Ositalianosositiantesnointeriorfluminense-ok.pdf](http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276702173_AQUIVO_Ositalianosositiantesnointeriorfluminense-ok.pdf). Acesso em: 07 jun. 2023.
- BATISTA, Rita de Cássia Souza Félix. **Clubes sociais negros na espacialidade urbana de Juiz de Fora/MG**. 2015. 213 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em

Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

BENEVOLO, Leonardo. **História da arquitetura moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNAT, Isaac. **O olhar do griot sobre o ofício do ator**: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BINJA, Elias Justino Bartolomeu. Tradição oral em África: valores, movimento e resistência. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. **Anais** [...]. São Cristóvão, SE: PPGS/UFS, 2020.

BISPO, Denise Maria de Souza. Centenário da abolição. *In*: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 4.; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 4., 2013. **Anais** [...]. Disponível em: [http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/37/1408113838\\_ARQUIVO\\_Ensaio-DeniseBispo\(1\).pdf](http://snh2013.anpuh.org/resources/anais/37/1408113838_ARQUIVO_Ensaio-DeniseBispo(1).pdf). Acesso em: 25 jun. 2023.

BONOMO, Juliana Resende. O tabuleiro afro-brasileiro: o abastecimento alimentar e a resistência das quitandeiras negras no Brasil do século XVIII. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, 22., 2014. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: [http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1405976865\\_ARQUIVO\\_OTABULEIROAFROAnpuhsantos.pdf](http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1405976865_ARQUIVO_OTABULEIROAFROAnpuhsantos.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824**. 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao). Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854**. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1387-28-abril-1854-590272-publicacaooriginal-115439-pe.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.



BRASIL. Comissão Interministerial. **Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida**: por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social. Brasília, DF: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 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 União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 3.810/1932**. 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRITO, Vanessa Silveira de. O pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) e a construção da identidade étnica. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 278-301, jul./dez. 2018.

CARNEY, J. A. **Black rice**: The African origins of rice cultivation in the Americas. Judith A. Carney. 2001.

CARVALHO, Gilmar Luiz de. **A imprensa negra Paulista entre 1915 e 1937**: características, mudanças e permanências. 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2009.

CAVALIERI, Ana Maria Vilela. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CHATELIN Yvon. Estudos do solo e da paisagem tropical: nascimento das comunidades científicas e das relações com o mundo rural. **Cad. Dif. Tecnol.**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 9-20, jan./abr. 1987.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Arte e tecnologia africana no tempo do escravismo criminoso. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 166, p. 104-111, 2015.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Metodologia afrodescendente de pesquisa**. 2006. Texto de trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes,

2006-1. Disponível em: <http://afrodescendentes-sjb.blogspot.com.br/p/medologia-afrodescendente-depesquisa.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Racismo anti-negro um problema estrutural e ideológico das relações sociais brasileira. **Política Democrática - Revista de Política e Cultura**. Brasília, DF, ano 7, n. 21, p. 118-127, jul. 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Resolvendo o problema de como tratar o dia 13 de maio nas escolas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 226, p. 148-162, jan./fev., 2021.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; SOUZA, Márcia Aparecida de. Bairros Negros de Natividade/RJ- Modelo de expansão urbano das populações negras no pós abolição. **Revista da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, PR, v. 12, n. 34, p. 2093237, 2020.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. *In*: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia (org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. **Interfaces de Saberes (FAFICA. Online)**, Caruaru, v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, v. 13, n.150, p. 84-100, nov. 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Metodologia da Afrodescendência: uma discussão para finalizar as leituras. *In*: BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA, Maria Saraiva (org.). **Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira**. Fazer Educativo. Fortaleza: INESP, 2018. p. 395-400.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Fortaleza, v. 10, p. 10, 2020.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, n. 46, 2003.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros: epistemologia dos currículos e prática pedagógica. *In*: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E CRIOLIDADE, 3., 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde. **Anais eletrônicos [...]**. Cabo Verde: UniCV, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/bairros-negrosepistemologia-dos-curriculos-e-praticas-pedagogica?lang=pt-br>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. O problema do aluno imigrante: escola, cultura, inclusão . *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5.,

2015. **Anais** [...]. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781\\_10323.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20781_10323.pdf) . Acesso em: 12 jan. 2022.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro e educação: alguns momentos históricos. *In: Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03*. FRANK, Marcon; HIPÓLITO, Brice Sogbossi (Orgs.). São Cristóvão: Editora UFS, 2007. p.25-40.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 138, set./dez. 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Um templo de luz: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

DOMINGUES, P. **Uma história não contada: negro, racismo, e branqueamento em São Paulo no pós-Abolição**. São Paulo: SENAC, 2004.

DONADELI, Paulo Henrique Miotto. **Os inimigos e os cidadãos da República: direito penal e controle social** (Franca, 1890-1902). 2016. 234 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2016.

DOREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000.

FELIZARDO, A.; SAMAIN, E. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 205-220, 2007.

FERRARA, Mirian Nicolau. **A imprensa negra paulista 1915-1963**. 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

FERREIRA, Higor Figueira. **O protagonismo social de professores negros da corte na produção de experiências escolares independentes (Rio de Janeiro, Século XIX)**. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490\\_ARQUIVO\\_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASCOLARESINDEPENDENTES\\_RIODEJANEIRO,SECULOXIX.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364743490_ARQUIVO_OPROTAGONISMOSOCIALDEPROFESSORESNEGROSDACORTENAPRODUCAODEEXPERIENCIASCOLARESINDEPENDENTES_RIODEJANEIRO,SECULOXIX.pdf). Acesso em: 3 jul. 2023.

FERREIRA, Isabel Fernandes *et al.* A produção artesanal do sabão nas perspectivas histórica, ambiental e educativa no ensino da química. **Alemur**, Ouro Preto, v. 7, n. 1, p. 10-16, 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Mia Couto: espaços ficcionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FREITAS, Fernando Vieira de. **Das kitandas de Luanda aos tabuleiros da terra de São Sebastião: conflitos em torno do comércio das quitadeiras negras no Rio de Janeiro do século XIX**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

GAMA, Isabela Caroline de Aguiar; OLÍMPIO, Ramon. **O peso do racismo sob a estética da mulher negra: Um paradoxo da isonomia social brasileira**. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1527707080\\_ARQUIVO\\_artigo-isabelagama-doc.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1527707080_ARQUIVO_artigo-isabelagama-doc.pdf). Acesso em: 10 de jan. 2022.

GOMES, Antônio Máspoli de Araújo. O conflito religioso do Caldeirão de Santa Cruz do deserto. **Revista USP**, São Paulo, n. 82, p. 54-67, jun./ago. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13750>. Acesso em: 18 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino.; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928-945, out./dez. 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONDRA, José Gonçalves.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. *et al.* (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983. p. 223-244.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: **História geral da África**, I: metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HENRIQUES, Isabel de Castro. **A herança africana em Portugal 3 séculos XV-XX**. Lisboa: CTT Correios de Portugal, 2009. 240 p.

HENRIQUES, Joana Gorjão. Jornal O Negro reeditado 110 anos depois: pelo direito à memória. **Ípsilon**, Lisboa, 9 abr. 2021, Racismo. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/03/09/culturaipsilon/noticia/jornal-negro-reeditado-110-anosdireito-memoria-1953531>. Acesso em: 30 set. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília, DF: IBGE, 2007.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014. 200 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**: v. 1, metodologia e pré-história na África. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. Educação e trabalho; raça e classe no pensamento de um intelectual negro: Manuel Querino 3 Bahia (1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 20, n. 1, p. 1-27, 2020.

LISBOA, Maria do Socorro.; FERREIRA, Sônia Maria.; SILVA, Maria Silene da. Uso de plantas medicinais para tratar úlceras e gastrites pela comunidade do povoado vila capim, Município de Arapiraca-Al, Nordeste do Brasil. **Setientibus Série Ciências biológicas (Etnobiologia)**, Feira de Santana, v. 6, p 13- 20, 2006.

LOPES, Nei. **Xangô da Mangueira**: recordações de um velho batuqueiro. Rio de Janeiro: Casa Cooperativa de artistas autônomos, 2005.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 117-140.

MAC CORD, Marcelo. **Andaimos, casacas, tijolos e livros**: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880. 2009. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MAESTRI, Mário. A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. pp. 192-209.

MAMIGONIAN, Beatriz Galloti. Africanos em Santa Catarina: escravidão e identidade étnica (1750-1850). In: FRAGOSO, João Luis Ribeiro *et al* (org.). **Novas rotas do império**: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português. Vitória; Lisboa. Brasília, DF: EDUFES; Instituto de Investigações Científicas Tropicais; CNPq, 2006. pp. 563-594.

MARTINO, Marcelo Salim de. **Inventário do Patrimônio Ambiental e Urbano do Núcleo Histórico de Varre -Sai**. Miracema, RJ: Edição do autor, 2011.

MARTINS, Ana Luiza. **Gabinetes de leitura da província de São Paulo**: a pluralidade de um espaço esquecido. 1990. 1990. Dissertação. (Mestrado em História) - Letras e Ciências Humanas, Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MEIRA, Celio Silva, OLIVEIRA, Marília Flores Seixas de. O uso das plantas sagradas nas religiões afro-brasileiras: um estudo de caso nos espaços religiosos de umbanda de Poções-

BA. **Revista Pandora Brasil**, n. 4, 2011. Edição especial "Cultura e materialidade escolar". Disponível: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3125/2824>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MENDES, Ana Laura R.; ALVES, Bruna Pereira. Os negros e a educação: uma luta constante. **Revista Pandora Brasil**, n. 4, 2011. Edição especial "Cultura e materialidade escolar". Disponível em: [revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/ana\\_bruna.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ana_bruna.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOTIN, Mara Francieli; ORLANDO, Evelyn de Almeida. História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1 40, p. 413-419, jan./abr. 2016. Resenha.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: LPP-UERJ/DP&A Editora, 2003.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Professores negros na Primeira República**. Disponível em: [http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos\\_encomendados/GT21/GT21\\_Lucia\\_Muller.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT21/GT21_Lucia_Muller.pdf). 2006. Acesso em: 10 jun 2022

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. O registro da cor em requerimentos para concursos de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 37-62, jan./jun. 2010.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educação e diferenças: os desafios da lei 10.639/03**. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues *et al.* (org.). Cuiabá: EdUFMT, 2009.

NASCIMENTO, Aline Penha. Arroz negro africano e as paisagens tropicais das Américas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, 14., 2021. **Anais [...]**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA127\\_ID338319112021235118.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA127_ID338319112021235118.pdf). Acesso em: 21 dez. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NUNES, Cicera. A cultura de base africana e sua relação com a educação escolar. **Revista Metáfora Educacional – versão on-line**, n. 10, p. 30-50, jun. 2011.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura Africana e afrodescendente: uma proposta para implementação da Lei nº. 10.639/03**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: sutileza e persistência. **Psicologia Política**, Florianópolis/SC, v. 14, n. 29, p. 101-121, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O que é benzeção**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Klebson; LOBO, Tânia. O nome dela era Rosa: epistolografia de uma exescrava no Brasil do século XVIII. In: LOBO, T. (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 623-646.

O NEGRO. Lisboa, n. 1, p. 1, 21 maio 1911. Disponível em: <https://archive.org/details/jornalo-negro-110anos/page/n9/mode/2up>. Acesso em: 3 abr. 2025.

OY WUMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAGANI, Carlo. **A imigração italiana no Rio de Janeiro e em Petrópolis e a educação para os filhos dos imigrantes (1875-1920)**. 2012. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

PEREIRA DOS SANTOS, Aderaldo. **Arma da educação**: cultura política, cidadania e antirracismo nas experiências do professor Hemetério José dos Santos. 2019. 429 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. Histórias do negro no Brasil. In: PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília, DF: Fundação Vale, 2014. p. 33-59.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Contribuições do legado africano para a implementação da lei 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Letícia Rodrigues; POVH, Juliana Aparecida.; CALÁBRIA, Luciana Karen. As plantas nos rituais de candomblé na saúde do corpo, da mente e do espírito: com destaque ao município de Ituiutaba, MG. **Brazilian Geographical Journal**: Geosciences and Humanities Research Medium, Ituiutaba, v. 12, n. 2, p. 51-78, jul./dez. 2021.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. Democracia racial em nome do progresso da pátria – jornais negros na São Paulo do fim do século XIX. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, DF, n. 13, p. 17-40, 2014.

PRIORE, Mary Lucy Murroy del. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

PUNTONI, Pedro; DOLHNIKOFF, Miriam. diretoria geral de estatística 3 recenseamento do Império de 1872. *In: DIRETORIA geral (1876) e os recenseamentos gerais do Brasil no século XIX: 1872 e 1890.* v. 1. São Paulo: CEBRAP/FAPESP, 2004.

QUERINO, Manuel Raymundo. **O colono preto como fator da civilização brasileira.** *AfroÁsia*, n. 13, p. 143-158. 2018.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Irmandades negras:** outro espaço de luta e resistência (São Paulo: 1870/1890). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

REIS, João José. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades no tempo da escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-33.1996.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Variola: uma doença extinta. *In: REZENDE, Joffre Marcondes de. À sombra do plátano:* crônicas de história da medicina. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. p. 227-230. (História da medicina series, vol. 2).

RODRIGUES, Raimundo Nina. Valor social das raças e povos negros que colonizaram o Brasil, e dos seus descendentes. *In: RODRIGUES, Raimundo Nina. Os africanos no Brasil.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. pp. 287-298.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro:** embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências da Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. *In: ROMÃO, Jeruse (Org). História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

ROCHA, Luiz Carlos Paixao da. **Políticas afirmativas e educação:** a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2006.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil colonial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTANA, Kaique Oliveira de. Lobato e o 'choque das raças'. **Boletim**, ano 45, n. 2051, 2019. Disponível em: [https://ufmg.br/storage/9/a/8/1/9a81c29711b7cfc26d1db93c99d55b86\\_15531766010549\\_1049216316.pdf](https://ufmg.br/storage/9/a/8/1/9a81c29711b7cfc26d1db93c99d55b86_15531766010549_1049216316.pdf). Acesso em: 24 jul. 2021.

SANTOS, Maria da Conceição dos. **Festa de Preto na São Paulo Antiga:** um exemplo de resiliência na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (1887 - 1907). 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.



SANTOS, Renan Rosa dos. **Ideias e ações pela integração negra: a trajetória do jornal O Clarim da Alvorada (1924-1932)**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei. N. 10. 639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: UNESCO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal N. 10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 21-37.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHUJAA, Mwalimu J. **Too much schooling, too little education: A paradox of Black life in White societies**. Trenton, New Jersey: Africa World Press, 1994.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, n. 4, p. 145-166, jul./dez. 2002.

SILVA, Alexandra Lima da. **Escolas abolicionistas, escolas da liberdade: Educação e escravidão na historiografia da Educação Brasileira**. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017. João Pessoa. **Anais eletrônicos [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://sementesdebano.com.br/texto/ix-cbhe-escolasabolicionistas-escolas-da-liberdade-educacao-e-escravidao-na-historiografia-da-educacaobrasileira-2017-congresso>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SILVA, Alexandra Lima da. O saber se anuncia: o poder da palavra em tempos de escravidão (Rio de Janeiro, 1830 a 1888). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 18, p. 2-29, 2018.

SILVA, Alexandra Lima da. Caminhos da liberdade: os significados da educação dos escravizados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, p. 1-27, 2018.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Sociogênese do conceito de etnia negra na educação brasileira**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Fátima Aparecida Jesus da. As relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa. *In*: CAMPINAS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno curricular temático educação básica: ações educacionais em movimento**. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2021. p. 45-72.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 4.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 14., 2018. **Anais [...]**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/209199911-A-escola-normal-e-as-reformaseducacionais-como-simbolo-republicano.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVA, Luara dos Santos. **Etymologias preto**: Hemetério José dos Santos e as questões raciais de seu tempo (1888-1920). Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Maria Beatriz Nizza (org.) **Brasil**: colonização e escravidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial. *In*: LIMA, Ivan Costa (org.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: NEN, 1997. n. 1.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra**. s/d. Disponível em: <http://www.27reuniao.anped.org.br/gt07/t079.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SOARES, Anderson da Silva. **A permanência da mentalidade escravocrata no pós-Abolição e durante a Primeira República no Rio de Janeiro (1888-1930)**. 2008. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUSA JÚNIOR, José Ferreira de. **Irmandades religiosas na Parahyba do Norte: espaços de luta, devolução e festa (1840-1880)**. 2009. 124 f. (Dissertação de Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

SOUZA, Filipe Marcel Brito de. **Eugenia negativa no Brasil**: Renato Kehl e suas lições de eugenia. 2013. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUZA, Márcia Aparecida de; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Bairros negros e suas formações na cidade de Natividade-RJ. *In*: CUNHA JÚNIOR, Henrique; BIÉ, Estanislau Ferreira (org.). **Bairros negros cidades negras**. Fortaleza: Editora Via Dourada, 2019.

SOUZA, M. A.; SILVA, M. M. Percursos Urbanos em Natividade-RJ: Perspectiva para o reconhecimento do Patrimônio Cultural Negro. *In*: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria. (Org.). **4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: educação, cultura e cidadania. 1ed. Porto: Cravo, 2022. p. 749-758.

SOUZA, Márcia Aparecida de; SILVA, Meryelle Macedo da. Percursos urbanos em Natividade - RJ: perspectiva para o reconhecimento do patrimônio cultural negro. *In*: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (org.). **Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica**: Educação, Cultura e Cidadania. Porto: Editora Cravo, 2022. p.749-758.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TOREZAN, I. M. V. **Fotografia e informação**: aspectos gerais de análise e indexação da imagem. Brasília, DF: UNB, 2007. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: [http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/1/TDE-2007-06-15T122115Z1286/Publico/Isabelatorezan.pdf](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/1/TDE-2007-06-15T122115Z1286/Publico/Isabelatorezan.pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

TORRES, Lilian de Lucca. Reflexões sobre raça e eugenia no Brasil a partir do documentário "Homo sapiens 1900" de Peter Cohen L. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 2, p. 1-26, 2008.

VANSINA, J. Tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: metodologia e pré-história da África**. 2 ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

VARELA, P.; PEREIRA, J. A. As origens do movimento negro em Portugal (1911-1933): uma geração pan-africanista e antirracista. **Revista de História**, São Paulo, v. 179, p. 1336, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-83092020000100322&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092020000100322&lang=pt). Acesso em: 23 jun. 2023.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

VILLELA, H. L. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017. p. 29- 47.

VILLELA, H. O. S. A trajetória de um professor negro no Brasil escravocrata. In: OLIVEIRA, I. (org.). **Relações raciais no contexto social, na Educação e na Saúde**. Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 115-132.

WIEDERKEHR, Alessandra Helena. Prática Pedagógica e o processo de escolarização da escola alemã como elemento constituinte das relações sociais dos teuto-brasileiros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá: **Anais [...]**. Cuiabá: SBHE UFMT, 2013. p. 28-38.

WEIMER, Gunter. **Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

YADE, Juliana de Souza Mavoungou. **Vozes e territorialidades pós-abolição**: histórias de famílias e resistência identitária - O caso do Cururuquara. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ZIN, Rafael Balseiro. **Maria Firmina dos Reis**: a trajetória intelectual de uma escritora afrodescendente no Brasil oitocentista. 90 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.