



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE DE OLIVEIRA FÉLIX

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM IGUATU-CE: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO
PERTENCIMENTO AFRO ATRAVÉS DA PRETAGOGIA**

FORTALEZA

2021

CRISTIANE DE OLIVEIRA FÉLIX

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM IGUATU-CE: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO AFRO
ATRAVÉS DA PRETAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Haydée Petit.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

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

- F36f Félix, Cristiane de Oliveira.
Formação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em Iguatu - CE : desafios da construção do pertencimento afro através da pretagogia / Cristiane de Oliveira Félix. – 2021.
159 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.
1. Pertencimento Afro. 2. Lei 10.639/03. 3. Formação de professoras/es. 4. Pretagogia. I. Título.
CDD 370
-

CRISTIANE DE OLIVEIRA FÉLIX

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
EM IGUATU-CE: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DO PERTENCIMENTO AFRO
ATRAVÉS DA PRETAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação Brasileira

Aprovada em 07/ 12/ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Sandra Haydée Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a Rebeca Alcântara e Silva Meijer
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dra. Geranilde Costa e Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Dedico este trabalho as minhas ancestrais,
Às minhas avós e mãe, Maria.
Às professoras colaboradoras,
Aos meus irmãos e sobrinhos,
Às minhas amigas e amigos,
E a todas as mulheres negras que me inspiram.

AGRADECIMENTOS

“Uma pessoa é o que é graças aos outros”
(Provérbio africano).

Chego à reta final de mais uma aventura presenteada por essa incrível experiência que é viver uma vida terrena. Até aqui, foram muitos os tropeços e acertos. Ao longo desta caminhada não estive sozinha em nenhum momento, por isso é chegada a hora de me despedir de mais uma fase e agradecer a todas e todos que estiveram comigo.

Começo agradecendo as forças externas e divinas que, espiritualmente, me fortaleceram de maneira que eu pudesse seguir firme. Às minhas ancestrais que, de diversas formas, estiveram comigo. Nesse período de dois anos li muitas mulheres negras e foi assim que pude sentir fortemente a presença das minhas ancestrais, rainhas que lutaram para que hoje eu pudesse estar aqui realizando esse trabalho.

Agradeço também as mulheres da minha vida que ainda estão fisicamente ao meu lado. Minha bisavó Ana, vó Toinha, vó Antonia e a minha mãe Maria. É delas e por elas que vem toda a minha vontade de vencer. Amo demais cada uma!

Agradeço em especial à minha amada mãe, ou melhor, a minha mainha. Durante o período em que estive longe de casa nos aproximamos ainda mais, foi como se o amor que nos une tivesse se multiplicado. Obrigada por ter me dado a vida, por me mostrar de forma prática que uma mulher pode e deve ser dona de sua própria vida. Obrigada por me ensinar a jamais baixar a cabeça e me submeter as opressões que nós, mulheres negras, sofremos tanto. Te amo muito e esse amor só se multiplica.

Helton e Júnior, meus queridos irmãos. Obrigada por sempre torcerem por mim e por me terem como exemplo. Júnior, minha admiração por você é indescritível. Obrigada por me proporcionar tanto amor, na forma de duas pessoas lindas, João Victor e Júlia. Amores da vida de titia! Helton, obrigada pelas energias positivas e por todo amor que tens por mim, você sempre será o meu irmãozinho. Amo vocês!

Amigas e amigos, obrigada por toda a torcida e pelas palavras de afeto quando mais precisei. Peço desculpas por ter me distanciado em alguns momentos, e ainda assim, vocês sempre me entenderam e me apoiaram. Amo demais cada uma e cada um de vocês!

Jorge e Expedito, irmãos que Fortaleza me deu. Sou eternamente grata pela amizade de vocês. Obrigada por cuidarem de mim quando estive doente, pelos chás, sucos e, principalmente, pelo amor dedicado a mim. Vocês me apresentaram Fortaleza de uma maneira diferente, mostraram-me que aí, nessa “selva de pedras”, pode sim haver empatia, carinho,

amizade e respeito. Por muitas vezes vocês foram a luz no fim do túnel, me levantaram e me animaram nos meus dias mais tristes e sombrios. Desejo profundamente que nossa amizade seja eterna. Amo vocês!

Minha querida amiga Esther, você me inspira tanto. Lembro de você desde o dia da prova de seleção realizada na Faced. A primeira vez que te vi, logo suas tatuagens chamaram a minha atenção, pois sou admiradora dessa arte. Quando vi seu nome próximo ao meu na lista de aprovados, fui correndo te procurar nas redes sociais e desse dia em diante não paramos mais de nos comunicar. É certo que discordamos, discutimos e até ficamos um dia ou dois sem nos falar (risos), mas sempre fomos a dupla inseparável dessa turma de mestrado. Obrigada pelo apoio, muitas vezes até financeiro e, principalmente, por me motivar em momentos que fiquei incrédula em relação ao meu potencial. Amiga, torço demais por você e te amo!

Wanderson, como é bom ser sua amiga. É muita risada e gritaria. Quando foi morar no mesmo prédio que eu, passei a me sentir mais segura. Era como se eu estivesse mais perto de casa. Você se tornou um irmão/amigo. Que sorte a minha ter te encontrado, e olha que sempre moramos na mesma cidade, mas creio que era pra ter sido exatamente como foi. Saiba que sou grata demais a você e que desejo tudo de melhor que a vida puder lhe oferecer.

Ruan, meu amor por você cresce mais a cada amanhecer. Ser sua companheira é um presente divino. Dividir tantos momentos felizes com você me fazem perceber que o amor não é algo raro como dizem por aí. Só basta querer sentir e estar aberta a ele. Além de companheiro, você é meu melhor amigo. Me apoia, vibra com as minhas conquistas e me ama de forma sincera e realista. Obrigada por me incentivar a não parar de escrever e por estar sempre perguntando: “produziu hoje?”. Agradeço por me escutar e aplaudir as minhas ideias. Você é um companheiro incrível, te amo demais!

Agradeço também às professoras e aos professores que tive na graduação, pelo apoio, incentivo e pela torcida que ainda depositam em mim. Cada um e cada uma ocupam um lugar especialíssimo em minha jornada.

Sou grata ao acolhimento na Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e a Universidade Federal do Ceará. Foi uma experiência incrível fazer parte dessa família.

Gratidão às professoras e professores do PPGE, aprendi muito com todas/os. Ao longo dessa caminhada, contribuíram muito no meu aprendizado sobre educação brasileira.

Agradeço ao Centro Educacional Pe. Januário Campos, por viabilizar as primeiras experiências desta pesquisa e, principalmente, por reavivar as lembranças da infância.

Agradeço imensamente a todas e todos que fazem a escola Judite Cavalcante Silva. Sem vocês minha pesquisa não teria sido possível. Muito obrigada!

Minha eterna gratidão às professoras colaboradoras desta pesquisa. Vocês foram as personagens principais desse trabalho que fiz com tanto amor e carinho. Muito obrigada!

Agradeço demais a minha orientadora, Sandra Petit, pelas conversas, momentos compartilhados em sua casa, gentilezas em ocasiões que eu não estava bem internamente, apoio na realização desta pesquisa e, principalmente, por ter me apresentado as africanidades de uma forma profunda. Muito obrigada!

Agradeço às professoras Geranilde Costa e Silva e a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, por aceitarem fazer parte da banca avaliadora. As contribuições de vocês foram muito enriquecedoras. Gratidão!

Agradeço ao CNPq pelo auxílio financeiro durante toda a pesquisa.

E sem falsa modéstia, agradeço a mim mesma (risos), pois fui muito guerreira e persistente desde o dia em que me inscrevi na seleção para o mestrado até os últimos momentos deste trabalho. Gratidão!

Compreendi que nunca poderei me esquecer de onde venho. Minha alma sempre olhará para trás e se maravilhará com as montanhas que escalei, os rios que atravessei e os desafios que ainda me esperam pela estrada. Essa compreensão me fortalece (ANGELOU, 2019, p. 89).



RESUMO

Partindo do entendimento de que existe racismo no ambiente escolar, e que a escola pode contribuir direta ou indiretamente para a (re) produção de práticas racistas, compreendo que em contrapartida este deve ser um espaço de transformação e de combate a esse grande problema social, desenvolvendo uma Educação Antirracista. Tal prática educativa se constituiu das incansáveis lutas dos Movimentos Sociais Negros na busca de exercer uma educação que favoreça as discussões sobre as relações etnicorraciais no Brasil, que vem sendo possível por meio do aparato legal da Lei 10.639/03. Apesar dos avanços alcançados com a 10.639/03 e o fato de muitas pesquisas já terem por objeto sua aplicabilidade, nota-se que ainda há uma morosidade excessiva na sua execução, principalmente em relação a formação adequada das professoras e dos professores das escolas brasileiras. A presente proposta de pesquisa tem como objetivo geral estudar as possibilidades e limites do fortalecimento do pertencimento afro de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental mediante abordagem da Pretagogia. Como objetivos específicos, analiso os conceitos que estas professoras elaboram a respeito das africanidades antes e após intervenções pretagógicas. Para tanto, implemento, através de intervenções, ações pedagógicas que colaborem para a construção e fortalecimento do pertencimento afro. Como referências para fundamentação da pesquisa, recorro as contribuições de Cavalleiro (2001); Gomes (2002; 2005; 2017); Munanga (2005; 2016); Nascimento (2017); Petit (2015; 2016), entre outros. As participantes da pesquisa foram quatro professoras do ensino fundamental I, do Centro Educacional Padre Januário Campos, na cidade de Iguatu- CE. A proposta metodológica está inserida no campo da pesquisa qualitativa, a partir da pesquisa-formação mediada pela Pretagogia por ser uma abordagem teórico-metodológica afrorreferenciada. O estudo empírico contou com o instrumental pretagógico dos Marcadores das Africanidades para a elaboração dos encontros formativos com as docentes. O trabalho tomou rumos diferentes do que havia sido traçado no início e os resultados foram ainda mais surpreendentes do que o esperado. Em alguns momentos senti um tom de denúncia por parte das docentes associado à ausência de formação e de um projeto concreto sobre africanidades. As docentes também passaram a reconhecer que existe racismo no ambiente em que trabalham. Oportunizar que as docentes tivessem contato com os materiais bibliográficos e audiovisuais afrorreferenciados abriu caminho para a elaboração de novas práticas pedagógicas antirracistas.

Palavras-chaves: Pertencimento Afro. Lei 10.639/03. Formação de professoras/es. Pretagogia.

ABSTRACT

Starting from the understanding that there is racism in the school environment; and that the school can contribute directly or indirectly to the reproduction of racist practices, I understand that in return this should be a space for transformation and combat this big social problem, developing an Anti-racist Education. This educational practice was constituted by the tireless struggles of the Black Social Movements in the search to exercise an education that favors the discussions on ethnic relations in Brazil, which has been possible through the legal apparatus of Law 10,639/03. Despite the advances achieved with the 10,639/03 and the fact that many researches already have as their object their applicability, it is noted that there is still an excessive delay in its execution, mainly in relation to the adequate training of teachers of Brazilian schools. The present research proposal has as its general objective to study the possibilities and limits of strengthening the afro belonging of teachers of the initial grades of elementary school through the approach of Pretagogy. As specific objectives, I analyze the concepts that these teachers elaborate about the Africanities before and after black interventions. For this purpose, through interventions, pedagogical actions that contribute to the construction and strengthening of Afro belonging. As references to support the research, I use the contributions of Cavalleiro (2001); Gomes (2002;2005;2017); Munanga (2005;2016); Nascimento (2017); Petit (2015;2016), among others. The research subjects were four elementary school teachers from the Padre Januário Campos Educational Center, in the city of Iguatu-Ce. The methodological proposal is inserted in the field of the qualitative approach from the research-training mediated by Pretagogy for being an afrorreferentiated theoretical-methodological contribution. The empirical approach had the presence of the Markers of Africanities for the elaboration of the formative meetings with the teachers. The work took different directions than it had been planned in the beginning and the results were even more surprising than expected. At times I felt a tone of denunciation on the part of the teachers associated with the absence of training and a concrete project on Africanities. Teachers have also come to recognize that there is racism in the environment in which they work. Making it possible for teachers to have contact with bibliographic and audiovisual materials that are not referenced, paved the way for the preparation of new anti-racist pedagogical practices.

Keywords: Afro belonging. Law 10.639 / 03. Teacher training. Pretagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Minha família.....	18
Figura 2 -	Mulheres da minha vida: minha mãe Maria, bisa Santaninha e vó Toinha.....	21
Figura 3 -	Mapa do Ceará.....	56
Figura 4 -	Açude do Governo em Iguatu.....	59
Figura 1 -	Localização do Bairro Chapadinha.....	60
Figura 2 -	Escola Judite Cavalcante Silva.....	61
Figura 7-	Planta da Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva.....	62
Figura 8 -	Biblioteca da escola.....	67
Figura 9 -	Canção dos povos africanos.....	67
Figura 10 -	Todas as cores do negro.....	67
Figura 11 -	África- Um belo passeio pelas riquezas e grandezas africanas.....	68
Figura 12 -	Vovó Anastacia.....	68
Figura 13 -	A cor da ternura.....	68
Figura 14 -	O Brasil que veio da África.....	68
Figura 15 -	Origens africanas do Brasil contemporâneo.....	69
Figura 16 -	História e cultura afro-brasileira.....	69
Figura 17 -	Relações étnico-raciais e educação no Brasil.....	70
Figura 18 -	Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula.....	70
Figura 19 -	Abolição no Ceará.....	71
Figura 20 -	Brasil afro-brasileiro.....	71
Figura 21 -	África e Brasil africano.....	72
Figura 22 -	De olho em Zumbi dos Palmares.....	72
Figura 23 -	O fio D'água do quilombo.....	73
Figura 24 -	O Quilombo do encantado.....	73
Figura 25 -	Baobá da professora Siária.....	94
Figura 26 -	Baobá da professora Alú.....	96
Figura 27 -	Baobá da professora Drísa.....	98
Figura 28 -	Baobá da Professora Nândia.....	101
Figura 29 -	Oficina 3- Produção dos autorretratos.....	103
Figura 30 -	Documentário Lixo extraordinário.....	104
Figura 31-	Autorretrato professora Siária.....	110

Figura 32 -	Autorretrato professora Alú.....	112
Figura 33 -	Autorretrato professora Drísa.....	113
Figura 34 -	Autorretrato professora Nândia.....	115
Figura 35 -	Mapa África.....	117
Figura 36 -	Símbolos Adinkras no cotidiano.....	118
Figura 37 -	Tecidos africanos.....	118
Figura 38 -	Produção de tecidos com Adinkras.....	119
Figura 39 -	Estamparia das professoras Siária e Drísa, símbolo Nyame.....	119
Figura 40 -	Estamparia da professora Alú, símbolo Dua.....	119
Figura 41 -	Estamparia da professora Nândia, símbolo Osram.....	120
Figura 42 -	Abayomi da professora Siária.....	126
Figura 43 -	Abayomi da professora Alú.....	127
Figura 44 -	Abayomi professora Nândia.....	127
Figura 45 -	Palestra na Escola.....	129
Figura 46 -	Racismo no século XXI.....	131
Figura 47 -	Criação de Máscaras africanas.....	133
Figura 48 -	Apresentação das máscaras.....	134
Figura 49 -	Hora da criação de penteados afros.....	137
Figura 50 -	Penteados afros.....	138
Figura 51 -	Formação pedagógica.....	139
Figura 52 -	Atividade em grupo para elaboração do planejamento.....	149
Figura 53 -	Momentos especiais durante o mestrado.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Marcadores das Africanidades	39
Tabela 2 -	Configuração representativa da população em áreas produtivas da província em 1860,1872 e 1873.....	58
Tabela 3 -	Escravos matriculados até 30-06-1881.....	58
Tabela 4 -	Professoras colaboradoras da pesquisa.....	63
Tabela 3 -	Planejamento dos encontros formativos.....	79
Tabela 4 -	Referências bibliográficas e audiovisuais.....	80
Tabela 7-	Afrossaberes da professora Nândia.....	88
Tabela 8 -	Afrossaberes da professora Siária.....	89
Tabela 9 -	Afrossaberes da professora Alú.....	90
Tabela 10 -	Afrossaberes da professora Drísa.....	91
Tabela 11 -	Marcadores referentes ao documentário.....	106
Tabela 12 -	Reflexões referentes ao bairro Chapadinha.....	108
Tabela 13 -	Brincadeiras presentes na infância das professoras.....	123
Tabela 14 -	Questionário sobre as brincadeiras das professoras.....	123
Tabela 15 -	Planejamento de atividade para os alunos do 5º.....	135
Tabela 16 -	Planejamento- Formação pedagógica.....	140
Tabela 17 -	Frases racistas e suas substituições.....	147
Tabela 18 -	Produção didática das professoras.....	148
Tabela 19 -	Avaliação referente a formação.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
ERER	Educação das Relações Etnicorraciais
FACED	Faculdade de Educação
FECLI	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NACE	Núcleo de Africanidades Cearenses
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
NEABIS	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEM	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MINHA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	17
1.1	Aspectos da trajetória de construção do meu pertencimento afro.....	17
1.1.1	<i>Minhas negras raízes.....</i>	17
1.1.2	<i>Kitula: Me descontruindo para me reconstruir.....</i>	21
1.2	Estrutura da dissertação.....	26
2	JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E REFERENCIAL DA PRETAGOGIA.....	28
2.1	Justificativa e problemática.....	28
2.2	Constituindo a teia tracejada pela pesquisa-formação e a Pretagogia.....	33
2.2.1	<i>Pretagogia.....</i>	35
3	DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES.....	42
3.1	A negra e o negro no contexto educacional brasileiro.....	42
3.1.1	<i>Alguns apontamentos sobre a resistência negra na história da educação.....</i>	43
3.2	A questão da formação de professoras/es para EREER (Educação das relações etnicorraciais): desafios atuais.....	50
4	CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA: CIDADE, BAIRRO INSTITUIÇÃO E COLABORADORAS DA PESQUISA.....	56
4.1	Caracterização da cidade de Iguatu.....	56
4.1.1	<i>Bairro Chapadinha.....</i>	59
4.2	A instituição: espaço físico e o funcionamento da escola.....	60
4.3	Apresentando as professoras colaboradoras da pesquisa.....	62
4.4	Abrindo a roda: iniciando novos caminhos na pesquisa formação.....	63
4.4.1	<i>O Projeto Político Pedagógico.....</i>	64
4.4.2	<i>Acervo literário da Escola Judite Cavalcante Silva.....</i>	66
4.4.3	<i>Livro para pesquisa das/os professoras/es.....</i>	69
5	ADVERSIDADES CONSTRUTIVAS: DOS DESCAMINHOS QUE ENCAMINHARAM A PESQUISA-FORMAÇÃO.....	75
5.1	Dos altos e baixos da pesquisa.....	75
5.2	Primeiros passos: planejamento dos encontros formativos.....	78
5.3	Primeiro encontro formativo.....	81

5.3.1	<i>Oficina 1- Educação para as relações etnicorraciais.....</i>	82
6	PERTENCIMENTO AFRO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS.....	87
6.1	Oficina 2 - Meu pertencimento, minha história.....	87
6.1.1	<i>Elaboração dos Baobás.....</i>	92
7	PERTENCIMENTO: RELAÇÕES TERRITORIAIS E SIMBÓLICAS.	103
7.1	Territórios de (re) existência.....	103
7.1.1	<i>Produção do autorretrato e relato das docentes.....</i>	108
7.2	Oficina 4 - Estampando saberes.....	117
7.3	Oficina 5 - Afetos brincantes.....	120
8	ATIVIDADES REALIZADAS NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.....	129
8.1	20 de novembro dia Nacional da Consciência negra.....	129
8.1.1	<i>Oficina de Máscara Africanas- beleza e conexão.....</i>	131
8.1.2	<i>Expandindo as afroreferências: atividade realizada com as crianças do 5º ano.....</i>	134
9	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DOCENTES DA ESCOLA JUDITE CAVALCANTE SILVA.....	139
9.1	Conversando sobre as dimensões da formação docente na ERER.....	139
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS.....	156

1 INTRODUÇÃO: MINHA RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

"Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela"(DAVIS, 2017).

A presente pesquisa analisa possibilidades de construção do pertencimento afro de professoras de uma escola pública do município de Iguatu/CE, a partir da mediação do referencial teórico-metodológico Pretagogia. Para que cada uma/um possa compreender os motivos que me inspiraram a desenvolver, inicio neste capítulo introdutório apresentando aspectos relevantes da minha trajetória. Logo nos primeiros contatos com a Pretagogia, ficou nitido que nossas histórias fazem parte dos princípios balizadores para a elaboração de uma pesquisa pretagógica.

Falar de si gera um envolvimento maior na pesquisa, pois há necessidade de a formadora experimentar em si própria os dispositivos que permitem trazer os nossos enraizamentos, já que a pretagogia exige uma autoformação e não é algo que se aplica em outras pessoas sem nunca ter nunca seus dispositivos. Além disso, estudar nossos enraizamentos tem a ver com ancestralidade e faz parte dos conceitos operatórios da pretagogia.

Através dos Marcadores das Africanidades pude fazer várias ligações entre minhas experiências e os aspectos das africanidades, que por muito tempo me foram ocultos. Desse modo, apresento a vocês os aspectos significativos da minha trajetória de construção do meu pertencimento afro. Apresento, ainda nesta seção, a estruturação da dissertação.

1.1 Aspectos da trajetória de construção do meu pertencimento afro

Escrever sobre mim mesma nunca foi uma tarefa muito fácil, refletindo sobre isso, hoje com 26 anos, percebo que fui calada desde muito cedo, e é dessa análise sobre ser silenciada que nasceram as minhas implicações com o tema desta dissertação. Assim, essa proposta de pesquisa surge, também, pela minha trajetória enquanto mulher negra que vivencia cotidianamente, desde as desigualdades, o racismo e a discriminação racial, uma vez que tomaram conta da sociedade brasileira desde a sua invasão.

Enquanto estudante, pesquisadora e professora, encontrei a necessidade de expressar meu incômodo sobre todo esse histórico de negação e inferioridade sofrido por nós negras/os. Assim, por meio da escrita, pesquisa, militância e prática como professora da

educação básica, exponho tal desconforto nas linhas que seguem.

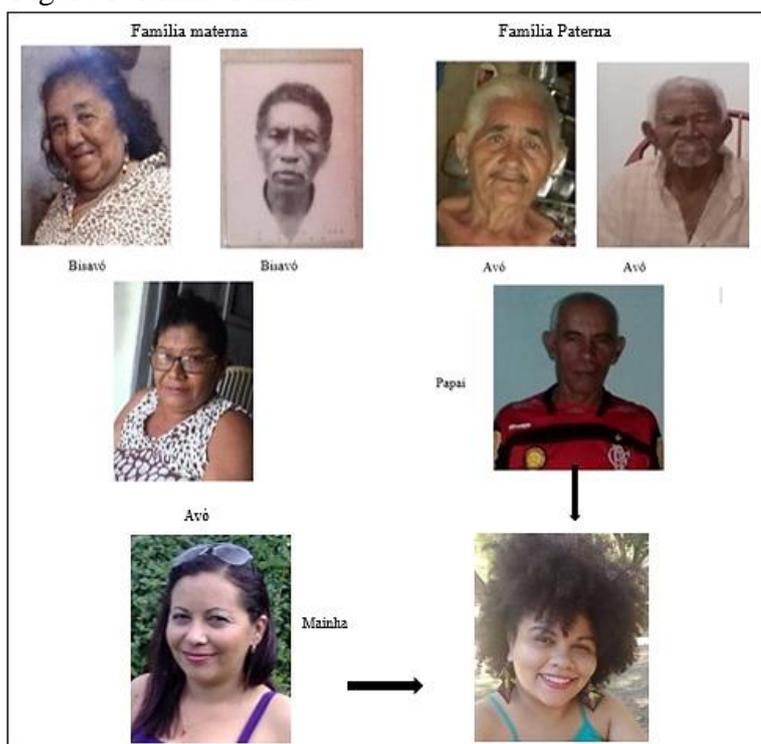
Nasci em um distrito pequeno na cidade de Acopiara, interior do Ceará, sou neta e filha de agricultores, negros e negras, pessoas que desde muito cedo trabalham debaixo de um sol escaldante e que, infelizmente, não tiveram acesso a educação, principalmente os familiares paternos. Meu pai, por exemplo, estudou até a quarta série.

Morei com minha mãe e meu pai até os quatro anos de idade, momento em que os dois resolveram seguir rumos diferentes da vida. Anterior a esta situação de grande tristeza na minha trajetória, recordo dos dias “felizes” que tive naquele lugar, que sempre achei aconchegante e caloroso.

Lembro-me das vezes que fui com meus pais e meu irmão mais velho para a roça, das rodas noturnas para desbulhar feijão, das idas de bicicleta para a casa da minha avó paterna, que se chama Antonia. Hoje, fecho os olhos e vejo aquela casinha de barro, a decoração da sala, que é cheia de quadros de santos; recordo também as ocasiões que Vó Toinha me sentava em uma mesa de madeira e me alimentava com mantimentos plantados e colhidos por meu avô Luiz, moidos e pilados por minha avó, que depois preparava tudo em seu fogão a lenha. Recordações que jamais irei esquecer!

1.1.1 Minhas negras raízes

Figura 1- Minha família



Fonte: Elaborada pela autora.

Antes de falar sobre quem é Cristiane, escolho contar um pouco das mulheres que sempre me inspiraram, minha bisavó Santaninha, Vó Toinha, e minha mãe, Maria - todas da minha família materna. Prefiro aprofundar este relato tendo essas três mulheres como musas, visto que minha conexão sempre foi mais forte para com elas.

Vó Santaninha é uma mulher negra, mãe de quatro filhos. Minha mãe conta que ela sempre teve a saúde frágil, mas que trabalhou na roça com meu Bisavó Ananias por anos. Casou-se bem jovem e sua vida foi resumida a cuidar da casa e dos filhos, deixando de lado os estudos, mas por incrível que pareça, conseguiu ser alfabetizada, mesmo com todas as dificuldades. Dela, nasceu a minha avó Antônia, que também é minha madrinha de batismo, de quem eu conheço melhor a história de vida.

A trajetória dela não é tão diferente de outras mulheres brasileiras. Uma mulher negra, que trabalhou muito para garantir o sustento dos seis filhos e que, assim como sua mãe, também não teve acesso a educação formal.

Sua primeira filha, minha mãe, nasceu quando ela ainda era bem jovem. A gravidez não foi uma experiência agradável naquele momento, pois sua concepção foi um ato forçado; apesar de como tudo aconteceu e o contexto da época que não permitia reclamar justiça, meus bisavós não hesitaram em apoiar minha avó naquele momento.

Após o nascimento de mainha, modo carinhoso como chamo minha mãe, Vó Toinha recebeu amparo de sua mãe, Santaninha, que cuidou da criança para que ela pudesse trabalhar de lavadeira para conseguir sustentar a filha.

Penso que minha avó sofreu o que Abdias Nascimento (2016) aponta como uma forma de “genocídio negro”, e através dessa reflexão comparo sua história com a de muitas mulheres africanas que tinham seus corpos violentados pelos “seus” senhores brancos, e a única saída era continuar trabalhando para cuidar de seus filhos. Assim, se não acontecesse o genocídio físico, era inegavelmente uma morte simbólica que se repercutia em corpo e alma.

Não irei me estender tanto nessa história, pois ainda não tive a oportunidade de tocar nesse assunto com minha avó, e por esse motivo darei um salto cronológico para falar de minha mãe.

Maria, desde pequena começou na labuta para ajudar sua avó e sua mãe. Ela relata que com doze anos já trabalhava lavando roupas de outras pessoas para ganhar o que vestir e o que calçar; buscava lenha na roça, moía milho para fazer o pão, pegava água no açude com uma lata na cabeça, pilava, etc; seus momentos de lazer durante a infância eram apenas nos intervalos entre uma atividade e outra. Mainha começou a estudar com nove anos de idade, por iniciativa

própria, e diz que muitas vezes comprava seus cadernos e lápis escondidos do seu avô que não queria que ela estudasse. Precisou interromper os estudos durante a gravidez, retornando um tempo depois, e apesar das pausas nos estudos, conseguiu chegar à universidade e hoje é graduada em Pedagogia, mostrando sua força espiritual e perseverança.

Aos treze anos de idade conheceu meu pai, que era uns doze anos mais velho que ela. Com quinze anos engravidou do meu irmão, mas quando engravidou não sabia, uma vez que nunca tinha tido uma conversa sobre o assunto com ninguém. Passados os meses de gestação e nascimento do menino que carregava, com o mesmo nome do pai, João Batista Félix, após sete meses do nascimento do Júnior, ela engravidou novamente, dessa gravidez eu nasci.

Quando meu irmão e eu tínhamos cinco e quatro anos, respectivamente, minha mãe resolveu sair de casa, já que estava vivendo em um relacionamento abusivo, em razão de que muitas vezes meu pai era agressivo, e em uma dessas ele chegou a agredi-la. Tenho uma enorme admiração e orgulho dela, pois, apesar de ter duas crianças pequenas, não teve medo e deu fim no casamento.

Após a separação, eu e ela nos mudamos para a cidade de Iguatu; ela preferiu vir para essa cidade, pois acreditava que aqui teria possibilidade de ter uma vida melhor. Infelizmente, meu pai não deixou que meu irmão viesse conosco, sendo motivo de muita angústia, então éramos apenas nós duas, em uma cidade desconhecida, em que não tínhamos ninguém familiar.

Lembro que quando chegamos em Iguatu, no mês de junho, época das festas juninas, próximo ao local que fomos morar, tinha um prédio onde os quadrilheiros ensaiavam para as apresentações, e desde aquele tempo o mês de junho é o meu mês preferido, porque apesar da tristeza de deixar meu pai e meu irmão, fui recebida, mesmo que indiretamente, com muita alegria nessa cidade que amo tanto.

Um tempo depois, minha mãe iniciou um novo relacionamento, com o pai do meu irmão mais novo, Helton. Esse homem, Francisco, me criou como se fosse sua filha, nunca deixou faltar nada, cuidou, alimentou e contribuiu para que eu tivesse uma boa educação e, apesar dele nunca ter exigido que eu o tratasse como pai, é esse o sentimento que tenho para com ele.

Figura 2 - Mulheres da minha vida: minha mãe Maria, bisá Santaninha e vó Toinha



Fonte: Arquivo pessoal.

1.1.2 Kitula¹: Me descontruindo para me reconstruir

Desde cedo eu percebia que minha família, materna e paterna, era constituída de homens negros e mulheres negras; a grande maioria com a tonalidade da pele um pouco mais escura que a minha. Ainda na infância me questionava sobre o porquê minha mãe, eu e meus irmãos, tínhamos a pele mais clara, e esse questionamento só foi respondido depois que eu conheci a história da minha avó Toinha, relatada anteriormente.

Com quatro anos de idade, época da separação dos meus pais e a minha mudança para Iguatu, comecei a frequentar uma nova escola. Ao adentrar naquela nova rotina sentia que estava saindo de uma bolha, o que era ótimo, pois experimentava uma empolgação tremenda, mesmo sem entender direito tudo o que estava acontecendo.

Eu tive uma infância muito solitária, em razão de não haver ninguém para brincar comigo em casa. Quando comecei a ir para a escola, imaginava que seria diferente, e que teria muitos amigos. Contudo, continuava só e, infelizmente, a minha vida escolar foi mais difícil do que eu pensava. Uma menina negra, vinda de um distrito pequeno que não tinha nem luz elétrica, estava totalmente perdida.

Comecei a ter contato com as outras crianças, alguns bem positivos e outros muito frustrantes. Logo, um dos motivos que me faziam não sentir vontade de ir para a escola era o meu cabelo. O “sofrimento” começava antes de chegar no colégio. Pela manhã minha mãe me

¹ Em Ioruba significa: a flor a desabrochar.

penteava, eu sentia dor, pois o cabelo tinha que estar “impecável”, bem preso. Quando chegava na sala de aula, mesmo os fios crespos estando amarrados, as pontas ficavam expostas e bastante volumosas. Diante disso, eu era apelidada de “cabelo de vassoura” ou de “bruxa”.

O tempo foi passando e meu cabelo continuava sendo um problema. Recordo que sempre na volta da escola para casa eu era o motivo de apelidos para os meus “colegas”, que me chamavam de “nega do cabelo duro”, “cabelo de Bombril” e outros apelidos pejorativos.

Eu não falava nada para as professoras e tampouco para minha mãe, pois tinha medo que ela não ficasse do meu lado, já que fui criada com uma regra que se eu apanhasse na escola, eu também apanharia quando chegasse em casa. Outro motivo de não falar sobre as agressões verbais que eu sofria era por saber do “fardo” que ela carregava em cuidar de mim sozinha, e não achava justo falar sobre aquelas “bobagens” para ela.

Em casa, nas minhas brincadeiras, eu usava uma toalha na cabeça, desejando que o meu cabelo fosse grande e escorrido, inventava penteados, passava vários minutos com a cabeça debaixo do chuveiro, enquanto a água caía podia sentir que a textura era mais ondulada e menos volumosa e aquilo me deixava muito feliz, mas logo a decepção tomava conta do meu ser.

Ainda no fundamental, coloquei na cabeça que queria mudar, e para fugir daquelas “brincadeiras” da escola pedi a minha mãe para fazer um alisamento no meu cabelo. Durante dez anos, segui uma rotina de alisamentos, ou seja, eu queria me embranquecer na tentativa de me encaixar nos padrões impostos por meus colegas e pela sociedade de um modo geral.

Na adolescência, o estereótipo do cabelo “ruim” continuava me perseguindo. Lembro que uma vez, quando estava chegando na escola, umas meninas que estavam do outro lado da rua gritaram em minha direção “eita, o que o formol não faz!”, e essa frase me deixou extremamente triste e envergonhada; naquele instante a minha maior vontade era de voltar para casa e nunca mais ir para a escola.

Durante a época do ensino médio eu queria muito participar dos desfiles que aconteciam na escola, mas nunca tive coragem de colocar meu nome. Sem dúvida a vergonha do meu cabelo escorrido nas pontas e com a raiz alta não deixava.

Desde criança eu sonhava em ser professora. Sempre busquei uma referência entre as que tive, no entanto, sentia a necessidade de ser diferente de todas elas, pois nos momentos que eu mais precisava, não encontrava o apoio que carecia. O desejo de lecionar crescia cada vez mais, então consegui ser aprovada no vestibular e comecei o curso de Pedagogia.

Quando iniciei a graduação, foi totalmente diferente em razão de me sentir abraçada pelas pessoas. Encontrei o meu lugar, percebi a importância de estar ali, e isso me impulsionou a ter coragem de assumir a minha negritude, uma vez que estava em um ambiente que as pessoas

não precisavam estar falando do meu cabelo, e sabendo que minha família era sim negra eu não precisava mais me esconder, tive o meu primeiro momento de consciência negra e decidi parar de alisar o meu cabelo e deixá-lo assumir sua forma natural.

Aprendia cada vez mais e a certeza que queria ser professora se fortalecia. Sabia que de alguma maneira eu poderia mudar a realidade de várias crianças que passavam pelo mesmo problema que enfrentei na minha infância, e a partir das minhas experiências pessoais surgiram diversos questionamentos: **Quem eu sou? Que lugar eu quero ocupar na sociedade? De onde eu vim e para onde vou?**

Com o tempo, percebi que só seria possível responder essas indagações se estivesse preparada para enxergar além do que estava posto, então senti que isso só seria viável conhecendo a história do meu povo, que por muito tempo vem sendo negada, apagada e recontada de forma estereotipada.

Quando tomei a decisão de tirar o alisamento do meu cabelo, pedi a minha mãe que o cortasse, pois pelas mãos dela havia iniciado o ciclo de negação das minhas raízes, e pelas mãos dela aquela fase teria um fim. Foi um momento muito significativo, sem dúvidas estava me reconstruindo enquanto mulher negra, e pela primeira vez poderia me olhar no espelho e enxergar quem eu realmente era.

Sabia que não seria fácil viver aquela “nova fase”, e cada situação desagradável que eu passo, me faz ficar mais fortalecida e continuar lutando e resistindo, e uma dessas situações desagradáveis aconteceu em uma escola.

Na época, estava sendo monitora em um projeto de extensão sobre a temática abordada nesse texto, e no momento que entrei na escola a diretora da instituição questionou se meu cabelo era verdadeiro ou se eu estava usando uma peruca. No decorrer das atividades desenvolvidas na escola fui constantemente bombardeada com comentários dos alunos e alunas, passava pelos corredores e eles/elas perguntavam se eu havia levado um choque, se entrava água no meu cabelo, que ele era duro, enfim comentários indelicados que me faziam reviver a minha infância. Apesar dessas situações constrangedoras, continuei indo desenvolver as atividades do projeto, e com o tempo as ofensas foram amenizando e comecei a me sentir mais à vontade na escola.

No mesmo período em que cursava pedagogia, consegui ministrar aulas em uma escola privada. Para as/os alunas/ os, pais e colegas de trabalho a minha mudança estética gerou muito estranhamento. Os pais começaram a questionar na direção se eu era realmente apta a ensinar seus filhos e filhas, e eu não entendi qual era o problema, já que sempre fui muito dedicada na minha função de professora. Nas reuniões mensais a diretora da escola pedia que

nós, professoras, fossemos com o cabelo mais arrumado, eu não questionava, no entanto, sabia que ela falava aquilo referindo-se ao meu cabelo.

Um dos alunos, dessa mesma escola, chegou a dizer que não gostava de mim, e que preferia a outra professora, pois ela “tinha o cabelo mais bonito” e o meu era “muito estranho”. Por vezes me senti muito magoada, constrangida e frustrada, visto que buscava abordar a temática obrigatória na Lei 10.639/03 nas minhas aulas.

. Desenvolvi um projeto sobre literatura afro-brasileira e na oportunidade as crianças ficaram muito empolgadas com as leituras e as atividades realizadas inspiradas nas obras lidas. Por meio desse projeto tive a oportunidade de expor um pouco da minha história. As alunas, principalmente, compartilhavam comigo coisas que as incomodavam na maneira como eram tratadas pelas outras crianças.

Apesar desses momentos complicados, através das minhas aulas pude ser inspiração para muitas alunas que deixaram de alisar seus cabelos e assumiram sua negritude. O interesse que tinham pelo projeto, os questionamentos levantados sobre o porquê da não valorização da cultura africana, as curiosidades em saber mais sobre os países africanos, e a alegria que demonstravam cada vez que eu levava algo novo, me fizeram perceber que estava contribuindo de forma muito significativa na vida daquelas crianças.

Durante os cinco anos de graduação estudei e trabalhei muito. Esse fato acabava atrapalhando um pouco, pois me sentia extremamente cansada, mas segui firme e forte até o fim.

No ano de 2015, estava no quarto período do curso, e considero que nesta época tive o meu segundo momento de consciência negra. Como disse anteriormente, na universidade me senti acolhida, pois não havia imposições das/os colegas em relação a mudar a minha estética, estava livre para ser eu mesma, mas com o tempo e com o meu interesse cada vez maior em entender sobre as relações raciais, comecei a perceber que muitas coisas estavam incoerentes no meio acadêmico.

O curso de Pedagogia possuía vários componentes curriculares sobre Educação Brasileira, Sociologia, Filosofia, Ensino de História, entre outras; assim como o fluxograma, nenhum dos componentes apresentava tópicos sobre a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, mas sim conteúdos totalmente eurocêntricos e que não me contemplavam enquanto estudante e mulher negra.

Recordo que um dos professores sondou a turma sobre os temas que nos interessavam para desenvolver nossas pesquisas. Quando chegou a minha vez de responder, falei que tinha interesse em pesquisar sobre a educação da população negra, e antes que eu

pudesse concluir o meu argumento, ele interrompeu e disse que eu não poderia desenvolver tal pesquisa, pois não havia subsídios bibliográficos para isso.

No momento em que escutei as palavras saindo da boca dele, um sentimento de revolta e tristeza tomou conta do meu ser, e em razão disso, mais uma vez o sentimento de desamparo e da falta de apoio fez com que eu recordasse das professoras que me silenciavam na educação básica.

Passei um tempo muito chateada, mas alguns meses depois conheci a professora que viria a ser a minha orientadora de trabalho de conclusão de curso. Durante os componentes ministrados por ela, tive abertura para expor alguns questionamentos sobre as disciplinas e sobre assuntos que tinham relação com a temática etnicorracial. Neste mesmo período, comecei a pensar no meu projeto e apresentei para alguns professores, e prontamente fui acolhida pela Professora Joice, que propôs parceria em um projeto de extensão.

Afirmo que a minha formação inicial sobre a temática se deu de duas maneiras: a primeira, sendo por um interesse totalmente pessoal, e a segunda, pelos estudos e pesquisas realizadas nos projetos que participei na graduação; nesta época eu já nutria o desejo de fazer uma pós-graduação.

A primeira proposta para realizar a minha pesquisa monográfica era analisar como negras/os eram representados nos livros didáticos de História. O meu interesse maior era ir a campo, assim reelaborei o projeto e decidi que iria investigar como acontecia a (re) produção do racismo no ambiente escolar. A pesquisa foi efetuada em uma escola pública do município de Iguatu durante o ano de 2017.

Após concluir e apresentar a pesquisa, um dos professores presentes na minha banca de defesa expos em suas considerações que em Fortaleza, na Universidade Federal, havia um grupo de pesquisa que estava desenvolvendo um novo modo de fazer pesquisa e que o nome dado ao referencial teórico–metodológico era Pretagogia.

Fiquei muito curiosa e dias depois da apresentação iniciei algumas pesquisas sobre o referencial. No momento em que realizava as buscas, entrei no *site* da instituição para conhecer um pouco sobre as linhas de pesquisa, então vi que na Linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola havia um eixo temático direcionado para a minha área de pesquisa.

Passei alguns meses esperando a liberação do edital, e assim que saiu realizei minha inscrição. A cada etapa vencida meu coração se enchia de alegria, pois estava cada vez mais próxima de realizar um dos meus grandes objetivos de vida.

Quando o resultado final saiu e minha aprovação era fato concreto, eu não sabia o que sentir, estava muito feliz, mas ao mesmo tempo me sentia triste, já que mais uma vez eu

passaria por um processo de separação, ficaria longe dos meus amigos, da minha família e da minha mãe, o que me doía muito, mas eu não poderia deixar a oportunidade passar, e assim mudei-me para Fortaleza. Quando as aulas se iniciaram, ainda estava muito insegura, mas logo me habituei à rotina da cidade e da pós-graduação.

Minha experiência no mestrado foi muito enriquecedora academicamente, mas afirmo que as contribuições maiores foram na minha vida pessoal, na construção do meu pertencimento afro. Os componentes curriculares ministrados por professoras e professores negros foram muito relevantes, pois aquele eurocentrismo que me incomodava na graduação foi desconstruído na pós-graduação.

Os estudos sobre as africanidades aprofundados pela Professora Dra. Sandra Petit e pelo Professor Dr. Henrique Cunha, nos componentes curriculares Pretagogia- referencial teórico metodológico afroreferenciado, Cosmovisão africana e Africanidades e afrodescendência na Educação Brasileira; os momentos com o NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros), chamado NACE (Núcleo das Africanidades Cearenses); o IX Memórias de Baobá (evento de formação organizado pelo NACE) foi um momento inesquecível, pois pude sentir conexões muito fortes a sombra do Baobá, com as pessoas que participaram do evento; as aulas de culinária na casa da professora Sandra, a visita ao terreiro de umbanda e candomblé e demais momentos proporcionados nas aulas do mestrado fortaleceram o meu senso de pertencimento afro, pois muitos aspectos da minha vida e dos meus familiares ganharam mais sentido.

1.2 Estrutura da dissertação

O meu objeto de pesquisa é a necessidade de formação docente em Iguatu-CE e a elaboração e execução de estratégias pedagógicas fundadas em uma educação de matriz africana. Para tanto, trouxe a seguinte pergunta: como contribuir para a formação de professoras e professores no sentido da compreensão e apropriação do seu pertencimento afro através da Pretagogia?

No que concerne os objetivos desta pesquisa, delimito como objetivo geral: estudar as possibilidades e limites do fortalecimento do pertencimento afro de professoras e professores dos anos iniciais do ensino fundamental mediante abordagem da Pretagogia. E como objetivos específicos, estabeleci: 1) analisar os conceitos que estas/es professoras/es elaboram a respeito das africanidades antes e pós intervenções pretagógicas. 2) implementar, através das intervenções, ações pedagógicas que colaborem para a construção e fortalecimento do pertencimento afro.

O presente trabalho está organizado em nove capítulos, sendo o primeiro esta introdução que passeia pela minha história de vida e a construção do meu pertencimento afro. Exponho fatos relacionados à minha história e da minha família. Evidencio momentos que contribuíram para o meu desejo de realizar este estudo, destacando a minha trajetória enquanto a criança que fui e a mulher que me tornei, descrevendo também a estruturação do trabalho.

O segundo capítulo abordo a justificativa e a problemática que envolvem esse trabalho, além de exibir os caminhos tecidos nesta pesquisa, ambientada na pesquisa-formação com inspiração na pretagogia.

O terceiro capítulo está organizado a partir de reflexões que abordam, por meio de literaturas sobre o tema, as questões sobre as relações raciais no Brasil. Situo o debate sobre educação da população negra, evidenciando as conquistas históricas advindas das lutas do Movimento Negro no âmbito educacional. Apresento também algumas considerações sobre a formação de professoras/es no nicho da educação para as relações etnicorraciais.

No quarto capítulo faço uma breve caracterização da cidade de Iguatu e do Bairro Chapadinha, localidade em que o trabalho foi desenvolvido. Descrevo também o *locus* da pesquisa, o grupo colaborador, as etapas, procedimentos e os instrumentos que possibilitaram a elaboração e o desenvolvimento dos encontros formativos. Nos capítulos cinco, seis, sete, oito e nove, descrevo os encontros formativos e as reflexões em relação ao desenvolvimentos das oficinas e das produções realizadas pelas docentes.

Por fim, na conclusão, reflito sobre o processo formativo que reverberou entre mim, a formadora, e as colaboradoras dessa pesquisa. O modo como os conhecimentos foram construídos e compartilhados entre mulheres que partilham de experiências e saberes próximos umas das outras, mas distintos em cada individualidade.

2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E REFERENCIAL DA PRETAGOGIA

”Numa sociedade racista, não basta não ser racista é necessário ser antirracista”
(Ângela Davis).

Para traçar os caminhos desta pesquisa, inicio esta seção apresetando a justificativa e problemática que envolvem a temática. Apresento também os aspectos metodológicos e as particularidades que constituem a Pretagogia, destacando seus princípios, conceitos operatórios e seu histórico.

2.1 Justificativa e problemática

Nossa história começa em outro continente. Além do mar, ela tem inicio no que, com permissão das/os minhas/meus ancestrais, chamo de mãe África; sobrevivente, forte e guerreira, que por longas gerações vem transmitindo vida às suas filhas e filhos. Obrigados a deixar sua terra, seus costumes e crenças, as/os africanas/os transportadas/os através das rotas transatlânticas construíram o que entendemos hoje por Brasil, uma terra plural e diversa.

Apesar das inúmeras contribuições econômicas, culturais e demográficas, nossas/os ancestrais viveram momentos cruéis, e até hoje nós, negras/os, sofremos as consequências desse escravismo criminoso que contribuiu para a construção de ideias desfavoráveis a respeito de toda a história do povo africano e afro-brasileiro, desqualificando e negando da humanidade.

O argumento de que houve uma convivência passiva e harmoniosa no periodo escravagista, em que as/os escravizadas/os aguentavam todos os maus-tratos, é um pensamento equivocado, uma vez que já foi constatado que as relações sociais entre negras/os e brancas/os são forjadas e alimentadas pelas desigualdades entre esses dois grupos. A construção da ideia de superioridade de brancos e brancas sobre os negros e negras ainda predomina no imaginário de amplos setores da sociedade, como consequência do Brasil ter se fundado num projeto racista extremamente violento que matou e subalternizou milhões de indígenas, africanos e suas descendências.

Essa imaginário racista atravessou toda a minha infância e a dos meus pares, pois ao invés da escola brasileira ser um espaço de compartilhamento de conhecimento e construção de saberes como é alardeado pela falácia da democracia racial, ela apresenta ainda um currículo oficial e oculto colonial, que continua tentando recontar a história a partir de um imaginário eurocêntrico, onde a negritude permanece sem protagonismo e invisibilizado a

maior parte do ano. Assim, faz crianças e adolescentes se tornarem vítimas da (re)produção do racismo, perpetuando essa mazela social (CAVALLEIRO, 2003)

É sabido que o racismo se manifesta em todos os setores sociais por meio de atos discriminatórios entre sujeitos sociais culturalmente situados. Para Gomes (2005), o racismo pode ser caracterizado como um comportamento resultante da aversão em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável, diacrítico, o chamado racismo de marca, ou seja, ter a pele escura, cabelo crespo, lábios grossos, testa e nariz grandes, já são motivos para ser discriminado e sofrer racismo no Brasil.

Hoje, diante do acirramento promovido por Igrejas reacionárias e tendências de extrema direita, vivemos um retrocesso das atitudes, com expressões escancaradas de racismo, que se percebem na aversão ao simples pertencimento cultural ou religioso afro-brasileiro. Tal pertencimento e identificação da negritude já são motivos de reações de racismo extremo, negando valor a essas manifestações (a exemplo da capoeira, folguedos, carnaval, oralidades em geral) e por vezes chegando a atos brutais de destruição como vemos na recrudescência de crimes de depredação, agressão física e moral, e até homicídios atingidos praticantes das religiosidades de matriz africana.

Esse fato é, sem dúvida, também resultante de importantes conquistas que obtivemos desde 2001 na Conferência Mundial de Durban (África do Sul), quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso, cedendo à imensa pressão dos Movimentos Sociais Negros, reconheceu o país como racista e devendo reparar mediante políticas públicas essa mazela histórica. Em seguida, já sob a presidência do Lula da Silva, e também pela pressão exercida pelos Movimentos Sociais Negros, o governo brasileiro promulgou, em 2003, a Lei 10.639/03, que traz em seu texto a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro-brasileira e Africana em todas as instituições de ensino do país, sejam elas públicas ou privadas, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Mediante a publicação desse aparato legal, surgiram muitas pesquisas relacionadas à aplicabilidade da Lei no ambiente escolar. Acredito que anteriormente os estudos e pesquisas referentes às relações etnicorraciais já possuíam grande relevância e, junto às lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais Negros, contribuíram fortemente para a sua elaboração e aprovação, mas a conquista dessa lei foi importantíssima para afirmar a necessidade e o compromisso de suprir à lacuna da história e cultura negra nos currículos.

A maioria dessas pesquisas é desenvolvida por pesquisadoras e pesquisadores negras/os, a exemplo dos trabalhos de Nilma Lino Gomes (2002; 2005; 2007; 2012;), Eliane Cavalleiro (2001; 2006) e Kabengele Munanga (1994; 2005; 2016). Trabalhos esses elaborados

para investigar a relação entre racismo e educação, os impactos deste problema social no ambiente escolar, as consequências das práticas de discriminação racial na aprendizagem de crianças e adolescentes e como são reproduzidos. Nos anos recentes, as pesquisas relacionadas à formação de professoras/es sobre a temática vêm ganhando força no meio acadêmico.

No âmbito desse cenário de crescimento da temática também no Ceará, apresento o projeto de extensão do qual participei, nomeado de “*Velhas Práticas de Discriminação Racial e Novos Espaços Na Formação Docente: Por Uma Descolonização Do Racismo E Uma Construção De Práticas Pedagógicas De Identidade Racial*”, realizado entre 2016 e 2017 e desenvolvido na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao curso de Pedagogia da instituição.

O projeto teve como objetivo diagnosticar as práticas de racismo no ambiente escolar e problematizar a formação docente. Foi desenvolvido em três escolas públicas nas turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental I. Após 2 anos de pesquisa e convívio nas escolas, por meio do projeto foi demonstrado que existia racismo nas escolas pesquisadas e que a Lei 10.639/03 não era executada, assim como foi constatado que as/os professoras/es daquelas instituições de ensino não recebiam formação adequada para trabalhar questões raciais nas suas aulas.

Tal conclusão foi evidenciada também por intermédio das pesquisas monográficas vinculadas ao referido projeto de extensão. Entre elas, ressalto a minha, cujo título foi *Educação étnico-racial em debate: analisando a (re) produção de práticas racistas no ensino fundamental I em Iguatu-CE*, em que busquei compreender como aconteciam as práticas de racismo em uma escola pública, por intermédio de pesquisa qualitativa, observações e anotações em diário de campo.

Constatei que o racismo na escola pesquisada é reproduzido por meio das brincadeiras e apelidos que circulam diariamente na sala de aula e que as dificuldades de aceitação das diferenças, principalmente raciais, colaboram fortemente para a reprodução do racismo, discriminação e desigualdades raciais no ambiente escolar. Além disso, conclui que a falta de formação adequada para as/os professoras/es contribui para a proliferação do racismo, pois as/os docentes demonstraram – naquele momento - não estarem abertos a discutir e questionar com as/os alunas/os assuntos relacionados à ancestralidade destes e tampouco conhecem a história e cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com Paula e Guimarães (2014, p.437), até o ano de 2002 “essas questões eram marginais, ou mesmo invisíveis, tanto no campo da educação em geral, como na formação dos professores em particular”. É possível observar que do ano de 2004 em

diante tal cenário mudou significativamente através da elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, pesquisas realizadas no campo educacional, projetos desenvolvidos em escolas e nas Universidades Federais, e aqui destaco as pesquisas, cursos e intervenções pedagógicas das centenas de núcleos de estudos afro brasileiros (NEABS) e núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIS) espalhados pelo país.

Porém, para Santos (2014), há ainda grandes obstáculos na implementação efetiva da lei 10.639/03 em nossas escolas. Dentre tais dificuldades, o autor ressalta a falta de conhecimento teórico e a ausência de formação docente em visões afrorreferenciadas de conhecimento.

Ao buscar as literaturas que tratam de formação docente é possível identificar que na produção científico-acadêmica existem muitos artigos, livros e pesquisas que trazem reflexões, além das dissertações de mestrado e teses de doutoramento que problematizam a formação de professores (PIMENTA, 1995; CONTRERAS, 2002; LIBÂNEO, 2003).

Gostaria de ressaltar o Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), coordenado pela professora Dr^a Sandra Haydée Petit na Universidade Federal do Ceará, que realiza uma ação muito relevante junto com orientandas e orientandos e demais engajadas/os. Articulando debates e eventos sobre educação das relações etnicorraciais, com um referencial teórico-metodológico inspirado nas cosmovisões africanas, contribuindo para a formação de professoras/es cearenses no ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Cito alguns exemplos das valiosas pesquisas realizadas mediante o NACE: a de Meijer (2012), intitulada *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauiense* (doutorado); bem como a tese de doutoramento de Geranilde Silva (2013), intitulada *Pretagogia: construindo um referencial teórico metodológico, de base africana, para a formação de professores/as*; Alves (2013), *Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: Pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano* (mestrado); e Régis (2017) *Pretagogizando a contação de histórias africanas e afro-brasileiras: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro* (mestrado).

Em tais pesquisas a abordagem teórico-metodológica utilizada – a Pretagogia – enfatiza a importância do conhecimento da ancestralidade africana para se reconhecer como afrodescendente, por meio do estudo de autoras e autores, em maioria afrodescendentes, trabalho com narrativas orais, vivências corporais ou espirituais de matrizes africanas, que compõem uma cosmovisão africana. Hoje existe um acervo de aproximadamente 20 dissertações e teses sustentadas na pretagogia e abordagens afins somente na FACED-UFC.

É importante dizer que um dos princípios descritos na resolução CNE/CP 1/2004 e no parecer CNE/CP 3/2003, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-basileira e Africana, no que se refere às ações de combate ao racismo, é a formação adequada das/os professoras/es, devendo haver a sua:

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e **coordenar planejamento e execução da formação de professores** para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, 2004, p. 23, grifo meu).

Os espaços de formação continuada, seja ela ofertada pela secretaria de educação com apoio do Ministério da Educação (MEC), ou momentos de formações internas na própria escola, se tornam indispensáveis para a prática de uma educação de qualidade. No entanto, na realidade da escola pesquisada, percebi que não estavam acontecendo esses momentos formativos e os materiais de apoio disponíveis para o desenvolvimento do trabalho dos professores ainda eram bastante escassos.

A formação docente contribui para minimizar a desigualdade racial presente em nossa sociedade e é de suma importância que os educadores tenham uma formação voltada para a temática racial, desde a sua graduação até as formações ao longo da sua carreira docente, pois a grande maioria desconhece ou não valoriza o legado deixado pela população africana e afrodescendente.

A ausência de uma formação adequada fortifica o silenciamento sobre as questões raciais no contexto escolar, refletindo em uma naturalização de pensamentos estereotipados sobre a população negra e seu papel na sociedade brasileira.

É necessário que as/os educadoras/es tenham atenção sobre o que falam e como falam, pois, muitas vezes, expressões e ideias usadas cotidianamente são verbalizadas de maneira dicotômica, favorecendo a permanência de convicções pouco convidativas para alunas e alunos e que desfavorecem a proximidade entre os sujeitos e suas memórias e histórias, rompendo os elos e os sentimentos de pertencimento afro. É preciso que as escolas e os professores revejam valores, princípios e a concepção de um modo racista que está enraizado.

Concordo com o autor Kabengele Munanga (2005), quando diz que não estamos preparados para lidar com alguns desafios da sala de aula, no entanto, opto por acreditar que estabelecendo uma conexão entre educadores/as e sua própria história, por meio da construção do seu pertencimento afro, a realidade atual está suscetível a mudanças.

Reconhecer nossas heranças familiares, que muitas vezes se perdem no tempo, nos liga a nós mesmos e com os outros, assim defendo que por meio desse pertencimento de si e do que foi construído anteriormente, professoras e professores poderão realizar pedagogias que produzam empatia e desconstrução do racismo e da discriminação racial.

Diante do eurocentrismo hegemônico dos desafios de uma educação antirracista, a escola precisa se posicionar atuamente pela construção e valorização das culturas africanas e história afro-brasileira, abandonando as práticas e reprodução do racismo estrutural.

2.2 Constituindo a teia tracejada pela pesquisa-formação e a Pretagogia

A proposta metodológica desta pesquisa está inserida no campo da abordagem qualitativa, a partir da pesquisa-formação mediada pela Pretagogia, que se insere como um aporte teórico-metodológico afrorreferenciado.

A pesquisa qualitativa se fez com base nos estudos antropológicos, e ao longo dos anos ganhou diversas interpretações. Para Minayo (2012, p. 26), a abordagem qualitativa é a que se aplica ao estudo da “história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

O intuito da pesquisa qualitativa, segundo Ghedin (2008, p. 58), foi para abordar a necessidade da “qualidade dos processos educacionais para o enfrentamento e superação de subdesenvolvimentos”, ou seja, a abordagem qualitativa passou a ser um aporte na valorização das pesquisas em educação. Para o autor, o método da pesquisa em educação é reconhecido:

como prática social histórica, transforma-se pela ação humana e produz transformações nos que dela participa. Dessa forma, cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. Será fundamental que o método abra espaço para que os sujeitos envolvidos tomem consciência do significado das transformações (GHEDIN, 2008, p. 40-41).

Assim, método e educação são dois fenômenos indissociáveis, pois caminham lado a lado para o desenvolvimento pleno das práticas pedagógicas. Desse modo, é que a pesquisa qualitativa é fundamental para as pesquisas em educação e, mais especificamente com a formação de professores, principalmente porque a partir da sua construção é que os professores passaram a ganhar visibilidade como sujeitos da pesquisa. Assim,

O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em

sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação com suas histórias. E, além do professor como sujeito, surgem também os alunos, os pais, a comunidade e reafirma-se a questão essencial do sujeito (GHEDIN, 2008, p. 61).

Diante do exposto, para subsidiar ainda mais a pesquisa com professoras, escolhi como método a pesquisa-formação. Tive contato com o método por meio da leitura de outras pesquisas orientadas pela professora Sandra Petit. A primeira foi a tese de doutoramento da professora Rebeca Meijer, realizada em 2012, intitulada *Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses*; e a segunda foi a dissertação de mestrado do pesquisador Samuel Morais Silva, nomeada *Baobando em uma formação de raiz africana com professoras(es) e núcleo gestor da educação básica na cidade de Crato-CE*, apresentada em 2018. Ambas inseridas no campo da formação docente.

Durante as reflexões em relação ao método usado para realizar a pesquisa, caminhei entre a pesquisa-ação e a pesquisa interventiva, no entanto não conseguia me apropriar de tais métodos. Assim, depois de alguns ajustes e ler as pesquisas supracitadas, pude perceber que poderia me debruçar por um método que possui inspirações na pesquisa-ação, pois um dos seus fundamentos é a pesquisa de forma coletiva, a pesquisa-formação.

Já que o objetivo da minha pesquisa foi trabalhar com a formação docente, para explicar a pesquisa-formação, recorri a Josso (2004 *apud* SILVA, 2018, p. 142), que afirma que:

Na pesquisa-formação, o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer.

Com a pesquisa-formação pude desenvolver as oficinas formativas de modo coletivo, em que pesquisadora e grupo pesquisado pudessem se conectar, havendo uma formação em parceira, pois como diria Paulo Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, entendo que a formação docente acontece de forma conjunta e coletiva e que as experiências individuais são a chave para a construção da formação coletiva. Assim, se faz um ambiente de pesquisa-formação, pois segundo Josso (2007, p. 420-421),

a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmos, bem como nas interações que o grupo oferece. Nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes

no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua (s) demanda (s) de formação atual.

Dessa maneira, da pesquisa-formação me apropriei para realizar os encontros formativos com as docentes, pois através deste método pude adentrar de forma branda e intuitiva nas histórias de vida das docentes através dos Marcadores das Africanidades, os quais irei discorrer posteriormente. Percebo a importância desse tipo de pesquisa, pois busquei fortalecer o pertencimento afro destas/es professoras/es por meio de ações coletivas e de suas histórias de vida.

2.2.1 Pretagogia

O referencial teórico-metodológico Pretagogia foi criado pela Dra. Sandra Haydée Petit, junto com sua então orientanda, Geranilde Costa e Silva, ambas integrantes do Núcleo das Africanidades Cearenses, que em parceria com outros participantes do grupo e professores de outras universidades colocaram em prática o I Curso de Especialização, Pós-graduação *Lato Sensu*, em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Na ocasião, ministraram formação para professoras/es que atuam em comunidades quilombolas do Ceará. A professora Rebeca Alcantâra e Silva Meijer também teve uma contribuição importante na fundação e divulgação da pretagogia por tê-la introduzido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Ceará.

Nasceu da necessidade de realizar uma pedagogia enpretecida baseada nas cosmopercepções africanas e valorizando a produção da intelectualidade africana, afrodiáspórica e, particularmente, a afro-brasileira totalmente apagada na universidade brasileira. Pensaram que essa formação não pode se embasar essencialmente em bibliografias eurocentradas, uma vez que é necessário conhecer a cultura afro-brasileira de dentro. Isso faz ainda mais sentido no Brasil por se tratar de um país em grande parte africano, não apenas demograficamente falando, mas culturalmente também. Os currículos universitários parecem “esquecer” as construções dos povos originários e dos descendentes de africanos, apresentando unilateralmente e de forma totalmente hegemônica as narrativas formuladas por europeus ou eurodescendentes, também por brancos da América do Norte, isto é, só encontramos a herança branca e apenas ínfimos elementos dos povos originários e dos povos africanos e dos seus descendentes, apesar de o Brasil ser mais negro do que branco. A universidade atual não contempla a brasilidade como um todo, apenas parte dela. Então a

pretagogia pretende trazer uma contra colonização do currículo (BISPO, 2019).

A Pretagogia está também se constituindo como didática afrorreferenciada, visto que apresenta modos de operacionalizar seus referenciais ético-estético-filosóficos afro. A pretagogia é necessariamente interventiva, pois não separa teoria da prática, assim tudo que teoriza parte das vivências e dispositivos didático pedagógicos que realiza, havendo uma retroalimentação constante entre teoria e prática. Pode ser inserida na pesquisa como pesquisa formação ou pesquisa-ação. Por isso ela já se tornou base de vários mestrados e doutorados.

Seu propósito primeiro é a formação, tanto de professoras/es como dos próprios alunos e alunas e do restante da comunidade escolar ou universitária. Ela faz parte do movimento crescente de pedagogias afrorreferenciadas, como a pedagogia do encantamento ligada a filosofia do encantamento de Eduardo Oliveira, a pedagogia eco-ancestral de Kiusam de Oliveira, a pedagogia irê ayô que se inspira em valores de terreiro e é proposta de Vanda Machado. Esses são apenas alguns exemplos do movimento de empreecimento da educação e da pedagogia que vem acontecendo na tentativa de fornecer referenciais ausentes nos atuais currículos escolares e universitários.

No caso da pretagogia, ela vem sendo praticada bastante na sala de aula da universidade, e quem tem avançado mais na sua curricularização é o curso da pedagogia da UNILAB, que tem não somente esse componente eletivo no curso, mas a considera uma das bases fundamentais do PPC. Também é colocada em prática em vários componentes, além da pretagogia, e lá fundamenta o estágio de 400 horas, chamado residência pedagógica. Já na UFC é ensinada para embasar o trabalho de implementação da lei 10.639 na educação básica, com alunas e alunos em formação inicial, tanto nos componentes educação e cultura dos afrodescendentes no Brasil (optatória da graduação - FACED) e na pós-graduação da Faculdade de Educação nos componentes cosmovisão africana, introdução a pretagogia, aspectos operatórios da pretagogia.

Tem como proposta elaborar uma formação direcionada por afrorreferenciais e contribuir na elaboração de estratégias pedagógicas que fortaleçam o senso de pertencimento afro de professoras/es e educadoras/es e apropriação de seus princípios e conceitos operatórios embasados nas cosmovisões africanas. Incentiva também a relação entre escola e comunidade a que pertence, desenvolve uma aproximação, viabilizando que os locais e as pessoas sejam também recursos da pesquisa, já não ficando em segundo plano, mas como principais sujeitos na construção coletiva de conhecimento. Dessa forma, pretende se constituir uma das propostas pedagógicas para implementação de Educação para as Relações Étnicorraciais (ERER) nas escolas, fortalecendo a legislação em vigor (lei 10.639/2003 inserida na LDB).

Tendo como ponto de partida a cosmovisão africana, a pretagogia tece teias que fortalecem as relações com os conhecimentos e saberes de matriz africana, bem como os conceitos construídos através do corpo e dos seus sentidos, a forma de ser e estar no mundo e em conexão com o outro.

No processo de construção do referencial, as fundadoras foram instigadas por autoras e autores negras e negros que desenvolvem estudos relacionados a temática, como as contribuições socioantropológicas de Kabengele Munanga; Henrique Cunha Junior com sua abordagem sobre o conceito de Afrodescendência; os ensinamentos sobre Filosofia da Ancestralidade de Eduardo de Oliveira; e as conceituações sobre Tradição Oral de Hampâté Bâ. Foram inspirações para a formulação de nove ensinamentos e princípios que embasam a Pretagogia (PETIT, 2015):

- **Autorreconhecer-se afrodecendente**, que possibilita assumir a negritude e o pertencimento afro;
- **Ancestralidade**, que é fundamental conhecermos as nossas raízes, e os que vieram antes de nós, valorizando os saberes e ensinamentos dos mais velhos e das mais velhas;
- **Religiosidade** está ligada também a espiritualidade, e o conhecimento de si, na prática do pensar e do agir e viver no mundo;
- **Reconhecimento da sacralidade** pode ser entendida como a “dimensão de todos os saberes das culturas de matriz africana”, tendo o respeito e a espiritualidade como prática permanente;
- **O corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes**, entendido como “altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal, elemento de sacralidade”.
- **A tradição oral**, relacionada a ancestralidade, pois através da oralidade e das experiências dos mais velhos, o que passou não será apagado pelo que ainda irá vir, e os ensinamentos contidos em suas histórias e saberes continuaram no vai e vem circular da vida, transmitindo outra temporalidade;
- **A circularidade**, o tempo, os seres e o universo seguem em constante conexão, não há como ser ou existir sem o outro;
- **O território**, entender como o “espaço-tempo socialmente construído e perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais”;
- **Lugar social historicamente atribuído ao negro**, é necessária uma compreensão sobre esse lugar, pois por muito tempo foi negado e, conseqüentemente, marcado pelo racismo e tentativa de apagamento nas relações sociais.

A Pretagogia é inspirada pela educação popular e valoriza as experiências de quem faz a pesquisa, assim como de quem está sendo pesquisado, priorizando o autorreconhecimento afrodescendente. Busca instigar os conhecimentos culturais e históricos do povo negro através das afrorreferências para realizar pesquisas interventivas propositivas no campo educacional.

A Pretagogia se insere em cursos como um componente curricular afrorreferenciado e inspira pesquisadoras/es, militantes do movimento negro e pessoas não acadêmicas, viabilizando o conhecimento e a construção de conceitos operatórios na execução de práticas pretagógicas. Como exemplo da apropriação dessa pedagogia afrorreferenciada, atualmente existem mais de 10 pesquisas utilizando a pretagogia, sendo elas teses de doutoramento, dissertações e trabalhos monográficos, além de muitos artigos em revistas e anais de eventos acadêmicos e sua curricularização na UNILAB e na UFC.

Todas essas experiências em pesquisas e nas aulas ministradas nos componentes curriculares são importantes na elaboração dos Conceitos Operatórios da Pretagogia, que na maioria das vezes são formulados através de um tema central, que a partir dele são gerados subtemas são usados como base para a elaboração de práticas pedagógicas. Os conceitos operatórios são: ancestralidade, pertencimento, espiritualidade e transversalidade.

a) Ancestralidade

Um dos princípios da cosmovisão africana estabelece uma relação de temporalidade, ou seja, nos liga ao passado, mas nos constitui no tempo presente e no futuro com os ensinamentos aprendidos e reproduzidos pela nossa linhagem familiar e as linhagens simbólicas (filiações iniciáticas não biológicas) inseridas no nosso cotidiano. A ancestralidade é potencializadora, fonte de inspiração e de resistência.

A ancestralidade, segundo Oliveira (s/d), se reconfigurou e atualmente é entendida não apenas como uma “relação de parentesco consanguíneo, mas o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil”, fortificando a construção do que é ser negro na sociedade brasileira, através da história cultural.

b) Pertencimento afro

Além das ligações biológicas familiares, o pertencimento está direcionado para as vivências, os contatos, a empatia, informações repassadas por meio da oralidade, as conexões com a ancestralidade, e os aspectos históricos e culturais de um povo. Desse modo, vejo que o pertencimento afro também possui relação com o entendimento do lugar social que nós, negras e negros, ocupamos e do nosso autorreconhecimento enquanto sujeitos afrodescendentes e afrodiáspóricos.

Zubaran e Silva (2012, p 131-132) chamam atenção para o fato de “que os sentidos de pertencimento e exclusão são produzidos por discursos implicados em relações de poder que fazem circular na linguagem representações étnico-raciais que nos interpelam e nos constituem como sujeitos”, e isso afeta o modo como compreendemos o pertencimento afro, e implica na negação da nossa história ancestral e cultural.

Petit (2016) reflete que é notório o desafio encontrado por professoras/es em descobrir seu pertencimento afro, e que pode ser uma tarefa regada de medos e incertezas, mas que ao mesmo tempo a descoberta das afroreferências em suas vidas é de grande valia; é um conhecer-se afrodescendente, assumindo uma posição de autoafirmação.

Desse modo, a Pretagogia viabiliza o conhecimento teórico- prático do conceito de Pertencimento Afro. Nas intervenções pretagogicas, as/os pesquisadoras/es se embasam no referencial como subsidio instrumental didático- pedagógico.

Dentre as várias experiencias em que a pretagogia se fez presente, como instrumento no fortalecimento do Pertencimento afro, a pretagogia fez nascer o conceito dos Marcadores das Africanidades, dos quais “referem-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África” (PETIT; ALVES, 2012 p. 137), os marcadores nos viabilizam a traçar um vinculo familiar, espiritual e cultural com as africanidades.

Assim, por meio desses marcadores, e levando em consideração os valores da cosmovisão africana, há uma busca constante pela aproximação entre o que passou, o tempo presente e outras maneiras de estar e viver no mundo, de pessoas negras e não negras. Diante disso, Petit e Alves (2012, p. 139) destacam 30 características que podem ser vistas como “marcas da influência africana no nosso cotidiano”. São elas:

Tabela 1- Marcadores das Africanidades

História do meu nome	Danças afro
História da minha linhagem, inclusive agregados	Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	Representação da África/Relações com a África
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	Negritude – Força e resistência
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	Artesanato

Continua

Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	Outras tecnologias
Simbologias da circularidade/Tempo cíclicos e da natureza	Valores de família/Filosofia
Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	Racismos (perpetrados e sofridos)
Escrituras negras	Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias
Curas/Práticas de saúde	Relação com a natureza
Cheiros “negros” significativos	Religiosidades pretas
Festas afro da minha infância e festas de hoje	Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes)
Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude)	Vocabulário afro/Formas de falar
Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro	Relação com o chão (Vivências e simbologias)
Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino	Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)

Fonte: Petit e Alves (2012, p. 139).

Através dos marcadores é possível construir o senso de pertencimento, pois os temas descritos na tabela 1 nos fazem viajar por nossas memórias, reconhecer e identificar aspectos das africanidades em nossas vidas. Segundo o que estudamos no componente Aspectos operatórios da Pretagogia, ministrado pela Professora Sandra Petit, no Programa de Pós-Graduação da FACED, destacam-se alguns conceitos operatórios no momento da implementação da Pretagogia, a saber:

c) **Espiritualidade**

A espiritualidade não é sinônimo de religiosidade e vai além dela, seja ela de matriz africana ou mesmo ocidental, é emanada através do corpo que faz parte da natureza e é produtor de conhecimento. Um corpo que se comunica através do movimento e da palavra, território que não deve haver separação entre corpo e espírito, e assim se relaciona com o cosmo e se conecta com o divino.

O corpo é uma fonte espiritual, e por meio dos seus movimentos, através da dança, por exemplo, há uma “renovação coletiva” e uma reconexão com a ancestralidade. Assim, esse corpo dançante tem nessa expressão uma das formas privilegiadas de se conectar ao mundo invisível e antepassados.

d) **Transversalidade**

Na Pretagogia, a transversalidade é a interligação das diversas linguagens da

oralidade, que podem juntar quaisquer dos cinco sentidos corporais. Esse conceito operatório favorece a agilidade, a astúcia, singularidade, criatividade e por vezes, também a irreverência (caso da capoeira, por exemplo).

A transversalidade se refere a possibilidade de diversificação nas práticas pedagógicas, excluindo a fragmentação de valores e conhecimentos. Como afirma Hampê Bâ (2010), o conhecimento não pode ser fatiado e nem as dimensões de espiritualidade e filosofia de vida são desconsideradas. Assim, nesse conceito operacional as brincadeiras, por exemplo, além de gerarem ludicidade, propiciam valores ético civilizatórios (notadamente senso de comunidade), bem-estar e habilidades diversas das diversas áreas de conhecimento.

As brincadeiras africanas e afrodiáspóricas são experiências coletivas e comunitárias lúdicas que podem fazer parte de manifestações culturais intergeracionais (folguedos, teatralidades como dramas, carnavais, festividades diversas, dentre outras) constituindo “artefatos chamados de brinquedos, associando, assim, tanto a dança como os objetos, os instrumentos e os símbolos”, que são regados de significados. No caso da Pretagogia podemos utilizar os símbolos Adinkras², relacionados com os valores e os ensinamentos das cosmovisões africanas (PETIT, 2015). Do ponto de vista curricular, é fundamental a compreensão dessa transversalidade de conteúdos, objetivos e metodologias que interligam as áreas de conhecimento.

² Adinkras é um conjunto de símbolos que representam uma escrita que representa ideias, valores e ensinamentos.

3 DIÁLOGOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: AUSÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial pra criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 25).

Esse capítulo articula e discute a literatura valiosa sobre as relações raciais e a educação. Para tanto, problematizo o contexto educacional em que negras e negros foram excluídos durante longos séculos, evidencio as grandes conquistas dos Movimentos Sociais Negros, que sempre tiveram a educação como pauta, e resalto as problemáticas inseridas na formação de professoras e professores e a educação das relações etnicorraciais.

3.1 A negra e o negro no contexto educacional brasileiro

O Brasil é marcado por uma história perpassada por violências físicas, simbólicas e epistémicas, em que fatos foram omitidos, negados, apagados e recontados de maneira que favorecessem as classes dominantes, compostas por brancos e que ainda são os detentores da maioria dos poderes constituídos. Desse modo, a população que não faz parte desse patamar dos grandes poderes sempre ocupou um lugar de marginalização na sociedade brasileira, que a todo momento foi hierarquizada em função do racismo estrutural.

A educação brasileira vem seguindo esse modelo de sociedade desde o período da colonização do Brasil, quando a educação passou a ser um “fenômeno de aculturação”, como ressalta Saviani (2008). Primeiro houve o processo de catequização forçada, cujo papel pedagógico tinha como finalidade doutrinar a população, principalmente os indígenas, e mais adiante as/os africanas/os e afrodescendentes.

A história da educação no Brasil foi marcada pelo racismo estrutural que a torna também classista e conservadora, fenômeno que se alastra até hoje. Até pouco tempo atrás o ensino tradicional predominava nas instituições de ensino, e só quem tinha acesso a essa educação era a elite branca que detinha um maior poder econômico.

A história traz em seu seio as marcas de uma população que viveu à margem dessa educação formal por mais de três séculos e que, até hoje, podemos perceber as diferenciações no indicador de escolarização entre negras/os e brancas/os. Segundo os dados do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, em 2016 a taxa de analfabetismo da população classificada como preta e parda era de 9,9%, enquanto a de brancos apresentava uma taxa bem inferior, somando 4,2%. Diante deste cenário, procuro entender como se deu a educação da população negra e como ela acontece na atual conjuntura.

A exclusão dos afrodescendentes dentro do campo da educação brasileira reflete até os dias atuais, pois apesar da criação de secretarias, leis, pareceres, diretrizes, etc., a população afro-brasileira ainda é inferiorizada e excluída nos espaços educacionais, tanto na educação básica como na superior. Nossa história nos é contada de forma estereotipada, redutora e distorcida com muitas lacunas, não nos ensinando desde cedo que nossas/os ancestrais ergueram boa parte das construções desse país e que não ocuparam somente lugares de escravizadas/os. Em relação a essas construções, Nascimento (2016, p. 59) aponta que:

O papel do negro escravo foi decisivo para o começo da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo, a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca.

Os/as escravizados/as foram obrigados/as a se submeterem e deixar de lado seus sonhos, projetos e crenças, como parte de uma estruturação social levantada através da crueldade, dor e sofrimento de homens e mulheres. Ao tempo em que suas vidas eram ceifadas, escravizados/as erguiam esse país por meio do trabalho forçado. Durante mais de três séculos de escravismo houve o que Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016, p. 69) denominam de “resistência negra”.

3.1.1 Alguns apontamentos sobre a resistência negra na história da educação

É possível encontrar várias literaturas (SOBRINHO, 2011; NASCIMENTO, 2016) em que são descritos movimentos organizados pelos escravizados, resistindo ao regime escravocrata. Munanga e Gomes (2016, p. 69) afirmam que:

Várias foram as formas de resistência negra durante o regime escravocrata. Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam- os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias,

³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em: 26 jun. 2019.

abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, foram algumas estratégias utilizadas pelos negros na sua luta contra a escravidão.

Um dos exemplos mais importantes de resistência negra no regime escravagista foi a construção e longa permanência do Quilombo de Palmares, bem como a revolta dos Malês. O Quilombo de Palmares foi construído a partir do ano 1595, e ao longo do século XVII se transformou num conjunto de comunidades de mais de 30 mil aquilombados. Outro exemplo foi a revolta dos Malês, que aconteceu na cidade de Salvador no ano de 1835, reunindo africanos escravizados e libertos que lutaram contra as tropas dos soldados armados. Munanga e Gomes (2016) ressaltam que mesmo tendo ocorrido por poucas horas, a revolta pode ser considerada “como um dos levantes de escravos urbanos mais sérios ocorridos nas Américas” (p. 94). Percebo estes eventos como estratégias de sobrevivência e tentativas de reaver a libertação que lhes era de direito.

Esses atos de rebeldia foram muito temidos pela elite branca, sobretudo após a vitória da insurreição haitiana em 1804, que aboliu a escravidão e instituiu a primeira República negra nas Américas. Apesar das múltiplas rebeldias, a elite branca construiu uma imagem estereotipada dos escravizados como sendo subalternos passivos.

Com a abolição da escravatura em 1888, a população negra passou de escravizada para homens e mulheres “livres”, porém sem condições adequadas para sobreviver em uma sociedade “em que os negros, mesmo livres, seriam identificados e tratados como escravos” (SOBRINHO, 2011, p. 74).

Sobre isso, Munanga e Gomes (2016, p. 107) afirmam que “o fato de serem libertos por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos de fato e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país”. A população de recém “libertos” permanecia na posição de oprimidos, sem muitas perspectivas, assumindo um papel de marginalizada, e por este motivo “os negros brasileiros tiveram que implementar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais” (MUNAGNA; GOMES, 2016, p. 107), ainda em curso.

Essa falsa abolição não trouxe um reconhecimento da humanidade de negras e negros, assim não deixaram de ser inferiorizados, o que não amenizou significativamente todo o sofrimento vivido durante esse longo período de trabalho escravo. Negros e negras foram mantidos em situação de total abandono, sem perspectivas futuras, obrigados a se submeterem a situações de subalternização e marginalidade. Em relação a isso, recorreremos mais uma vez aos estudos de Abdias Nascimento (2016, p. 80), quando diz que “atiraram os africanos e seus

descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidade os senhores, o Estado, e a igreja”, assim, africanas/os e afrodescendentes estavam jogados a própria sorte.

É sabido que a história não foi tão simples, e que apesar desta “libertação” do sistema escravista, a imagem estereotipada construída pela população branca brasileira em relação a nós afrodescendentes contribui para que, mesmo após 132 anos de extinção do trabalho escravo, nosso povo ainda seja visto e tratado de forma desigual. O povo negro ainda sofre com o genocídio da juventude e o ódio racial continua latente.

Assim, mesmo antes da abolição, estudos mostram que as primeiras crianças negras que seriam inseridas no sistema educacional brasileiro eram as chamadas de “ingênuos”, “crianças libertas por consequência da Lei do Ventre Livre⁴”, e essa inserção tinha como objetivo transforma-los:

em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, as vezes também chamadas de fazendas- escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão “colônias orfanológicas” (SAVIANI, 2008, p. 163).

Apesar desta tentativa de inserir crianças filhas de escravizadas/os e ex-escravizadas/os no sistema educacional, a fim de diminuir a “ignorância” atribuída a elas e eles, Saviani (2008) destaca que essa ideia não se concretizou, tornando ainda maior o abismo entre ex-escravizados e a educação, mesmo após a abolição.

Sabemos que o escravismo seria incapaz de realizar qualquer forma de educação razoável e sequer considerava os escravizados como seres humanos. As experiências realizadas aconteceram praticamente todas no século XIX após a proibição da continuação do tráfico de escravos, mas aos trancos e barrancos sem apoios e enfrentando muitas adversidades.

Os Movimentos Sociais Negros sempre tiveram papel de fundamental importância, pois ao longo dos anos reivindicam nosso lugar na sociedade, desde os primeiros quilombos e revoltas no período escravista em que ainda não eram considerados movimentos, segundo a nomenclatura atual até hoje. Mais de cem anos após a Abolição, essa cidadania plena ainda nos é negada, mas uma das formas de reivindicação é através da educação, que tem o poder de mudar a estrutura social vigente, mesmo que nos pareça uma realidade distante.

A escola, apesar de ter sido considerada um espaço de ascensão para a população negra, continua perpetuando o preconceito, discriminação e as desigualdades sociais, ou seja,

⁴ Lei promulgada em 28 de setembro de 1871, a partir daquela data, era considerado por lei que todos as filhas e os filhos das mulheres escravizadas, nasceriam livres.

se a sociedade, fora dos muros escolares, é um espaço de desigualdades e exclusão, logo a escola também se torna (re) produtora dessas desigualdades.

Mediante essas práticas, os atos racistas cometidos nas escolas não são poucos, pois o sistema de ensino é construído para ser embranquecido a partir das relações dos indivíduos, ou seja, é um sistema europeizado, onde há uma desqualificação da história e cultura africana e afro-brasileira. Nascimento (2016, p. 113) expõe que “o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis de ensino brasileiro - primário, secundário e universitário-”.

No entanto, a partir dos anos 70, período pós ditadura militar, Cunha Junior (2001) coloca que “surge uma geração de educadores e pesquisadores trabalhando as temáticas dos afrodescendentes nos sistemas de produção e transmissão da cultura”, e a maioria desses fazia parte dos Movimentos Sociais Negros. Sendo assim, a educação passa a ser uma das principais pautas desses movimentos que estendem essas lutas e reivindicações até os dias atuais.

Houve também a concretização de outros movimentos de resistência contemporâneos, como a Revolta da Chibata em 1910, que exigia melhores condições de trabalho para os marujos da marinha brasileira; A Frente Negra Brasileira, que foi organizada em 1931 por militantes negros; o Teatro Experimental do Negro (TEN) de 1934, que tinha como destaque um projeto voltado para práticas pedagógicas que garantissem educação e formação para o povo negro através do teatro e da alfabetização.

Destaco entre esses movimentos a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979. O movimento possui uma organização nacional, considerando a educação e o trabalho como “duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p. 32). De certa forma, esse Movimento foi um dos principais agentes na formação de educadores, ativistas e pesquisadores, que se tornaram grandes modelos no que se refere aos estudos sobre as relações etnicorraciais no Brasil.

O Movimento Negro Unificado também contribuiu nas articulações e organização da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*. A marcha aconteceu no dia 20 de novembro de 1995 e é considerada um dos eventos mais importantes realizados pelos Movimentos Sociais Negros no século XX. Sua data foi escolhida em função dos 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares.

O protesto aconteceu em Brasília, com um número elevado de militantes dos Movimentos Sociais, que caminharam até o Planalto, tendo como finalidade denunciar mais uma vez ao chefe de Estado, na época o Presidente Fernando Henrique Cardoso, o racismo, a exclusão, e a discriminação sofridos pela população negra no Brasil. Na oportunidade, foi

entregue ao presidente o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, contendo propostas antirracistas que reclamaram a necessidade da educação da população negra.

Após as pressões e pautas antirracistas apresentadas ao Estado brasileiro, de forma lenta e tardia alguns pontos dessas reivindicações começaram a ser atendidos, sendo uma delas “a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada” (SANTOS, 2005, p. 25).

Ainda sob pressão dos movimentos, é importante destacar que alguns municípios reformularam suas normas e leis no sistema de ensino a fim de abordar as questões raciais no Brasil. Os estados e municípios que primeiramente fizeram essas alterações foram: Bahia, que teve alterações na sua constituição em 1989; Belo Horizonte em 1990; Porto Alegre em 1991; Belém em 1994; Aracaju em 1994 e 1995; São Paulo, 1996; Teresina, 1998, e Brasília em 1996 (SANTOS, 2005). Todos incluíram em suas leis trechos que se referiam a obrigatoriedade e inclusão de conteúdos educacionais que fossem direcionados para as relações e história da população afro-brasileira. Porém, mesmo tendo sido estabelecidos esses estudos, essas leis não foram aplicadas ou não contemplaram o objetivo das suas implementações.

Com o objetivo de discutir saídas e formas de enfrentamento relacionados a discriminação e racismo no mundo, aconteceu a *III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em 31 de agosto a 08 de setembro de 2001, em Durban - África do Sul.

Na declaração de Durban ficou explícito que a educação é um dos principais meios para o combate ao racismo, tendo o governo a obrigação de elaborar e colocar em prática políticas educacionais que venham a contribuir na erradicação das discriminações raciais sofridas pelos afrodescendentes que compõem a população brasileira.

A Conferência foi de enorme importância porque pela primeira vez na história do Brasil um presidente reconheceu que o país não é uma democracia racial, mas um país racista que mantém uma dívida histórica com a população negra. Esse reconhecimento pressionou o Estado brasileiro a adotar políticas de ações afirmativas que contemplassem a população negra, no sentido de enfrentar o racismo para eliminação desse problema, com adoção de dispositivos legais e políticas, inclusive na educação. Tudo isso mostra que só temos um início de política de reparação há vinte anos, pois antes disso os políticos no poder sequer reconheciam que havia racismo no Brasil.

Sendo a educação uma das preocupações discutidas, um dos princípios assumidos na *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância*

Correlata foi a elaboração de políticas de ações afirmativas, posteriormente sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, promulgando a Lei 10.639/03 - uma política educacional que promove a educação das relações etnicorraciais, contemplando crianças, jovens e adultas/os negras e negros que estão inseridos nas escolas brasileiras.

As discussões sobre a inclusão da história e cultura africana e afrodiaspóricas e o reconhecimento da pluralidade étnica na sociedade e suas contribuições na formação do povo brasileiro se intensificaram na década de 1990, com reformas no campo educacional e com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que mesmo não contemplando alguns aspectos importantes, incorporou em seu texto os temas transversais, que dentre eles está inserido um relativo à pluralidade cultural, propondo que a escola seja lugar de reflexão sobre as características culturais presentes no país; de reconhecimento e valorização das riquezas que compõem o patrimônio cultural e diversidade etnicocultural, para que assim possa desenvolver estratégias de combate à discriminação e o preconceito (BRASIL, 1997).

Algumas medidas foram tomadas no campo educacional, e após a reformulação dos PCNs, a promulgação da Lei 10.639/03, em seguida, em 2004, por meio da Lei, o Conselho Nacional da Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira, que detalham e regulamentam os desdobramentos políticos pedagógicos da Lei 10.639/03, como explicitamos mais adiante. No ano de 2008 foi aprovada a Lei 11.645, que alterou a lei anterior e passou a incluir a temática indígena, tornando-se obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Em 2012 foi sancionada a Lei 12.711, nomeada de a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico, e pôr fim a Resolução nº 8 da Educação Escolar Quilombola de 2012, que define Diretrizes Curriculares para a educação quilombola na educação básica. A resolução refere-se a uma política em aperfeiçoamento que tem como objetivo dar valor a história e cultura do povo Quilombola, por meio de mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas em regiões quilombolas. No ano de 2014 foi assegurada a Lei 12.999, que reserva 20% das vagas ofertadas em concursos públicos para negras e negros.

Neste estudo, enfatizarei a Lei 10.639/03, promulgada em 03 de janeiro de 2003 pelo ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, estabelecendo a obrigatoriedade e inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas da educação básica.

Tal legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, sendo a primeira LDBEN a incorporar a temática racial no seu texto. Com as alterações ficou estabelecido que:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º 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.

§ 2º 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 Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Por meio dessas alterações na LDB, Gomes (2007, p. 103) salienta que “a partir de então várias iniciativas de formação de professores para a diversidade étnico-racial vêm sendo realizadas no Brasil”. No entanto, a autora afirma que há uma insegurança entre educadoras e educadores e “desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial”.

Assim, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas* a valorização das lutas dos movimentos sociais junto com o “comprometimento a educação étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004, p. 09), oferecendo ações afirmativas na educação para a população afrodescendente.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Observo que um ponto importante nessas diretrizes é a de evidenciar no ambiente escolar a importância da história e cultura africana e suas contribuições como formadora da sociedade, considerando o papel de negras e negros como seres humanos cheios de potencialidades, a fim de eliminar os estereótipos de “negro/a escravo/a”.

Em 2006 foram elaboradas *Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais*⁵, organizado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). O documento contempla toda a educação básica, Educação de Jovens e Adultos, o ensino superior, e a educação quilombola, trazendo campos de reflexões e ações relacionadas a temática, além de sugestões de atividades e um glossário de termos antirracistas. O material procura cumprir os requisitos de políticas educacionais que reconheçam a diversidade etnicorracial.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, e as Orientações para Educação das Relações Étnico-Racial, foram elaboradas para subsidiar a Lei 10.639/03 e fortalecer o trabalho docente no combate ao racismo na sala de aula.

Mesmo com tais dispositivos legais, são contabilizados exatamente 17 anos após a promulgação da Lei, e muitas pesquisas (MEIJER, 2012; SILVA, 2013; ALVES, 2015) realizadas no campo da educação confirmam que sua aplicabilidade ainda é limitada e que uma parcela muito pequena está colocando em prática essa legislação.

3.2 A questão da formação de professoras/es para ERER (Educação das relações etnicorraciais): desafios atuais

Quando nos referimos ao termo formação de professoras/es, de imediato nos vem à cabeça a formação inicial dessas/es profissionais, ainda nos cursos de graduação. No entanto, também é importante falarmos sobre formação continuada.

Em 30 de janeiro de 2009, foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, ressaltando a formação inicial e continuada. Este foi revogado pelo decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, com a finalidade de organizar os programas de formação ter sistemas de ensino e o PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federais e os municipais.

Entre os princípios e objetivos desta política de formação, explicito os artigos:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

⁵Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

IV - Promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

VI - Promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; (BRASIL, 2016, grifo meu).

Chamo atenção para os artigos 2º e 3º do decreto, sendo os únicos que colocam em evidência na formação de professores aspectos como as experiências pessoais e profissionais das/os educadores, a consideração às características culturais e sociais, e o respeito as relações etnicorraciais. A análise que faço é que esta política não atende a formação de professoras/es voltados para o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira.

Nilma Lino Gomes, mesmo antes da aprovação da Lei 10.639/03, já chamava a atenção sobre uma formação docente voltada para a temática das relações etnicorraciais. A autora diz que “seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (GOMES, 2000, p. 149), ou seja, propiciar a essa categoria de profissionais dispositivos pedagógicos e espaços em que a temática das africanidades estejam presentes.

Ressalto que desde as licenciaturas a temática racial deve estar presente, pois é a primeira formação das/os professoras/es que estarão ligados diretamente com as crianças e, conseqüentemente, com as diferenças e conflitos nas salas de aula.

Gomes (2007, p. 103-104) sustenta que “a implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco ou nenhum acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência nos currículos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura”. Esses programas foram construídos historicamente para propagar o eurocentrismo nas instituições.

A lei de cotas, configurada como uma ação afirmativa de reparação, possibilita o ingresso de jovens negras e negros nas universidades e faz com que os índices de acesso venham crescendo nos últimos anos, apesar de ainda sermos minoria dentro dos centros universitários brasileiros.

De acordo com os dados do censo da educação superior de 2017⁶, o número de estudantes nas licenciaturas mostrou um crescimento de 8,8% (2016-2017), sendo que o número de pretos e pardos que concluíram o ensino superior cresceu para 9,3% no ano de 2017. No que se refere as matrículas de estudantes estrangeiro, foi visto que 27,6% dos estudantes matriculados na educação superior são do continente africano.

As ações afirmativas são medidas especiais que possuem um prazo de validade, ou seja, são ações temporárias que objetivam incluir determinados indivíduos e grupos marginalizados em um sistema, na tentativa de garantir a igualdade de direitos e possibilidades de participação. Infelizmente, nas universidades ter acesso não significa dizer que haverá exclusão do racismo, pois o problema é mais profundo. Nascimento (2016, p. 114) defende que “falar de identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros”.

Dialogando com a fala dos autores, penso ser necessária e urgente uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, visto que a grande maioria é forjado de forma eurocêntrica e colonial, sendo preciso “transgredir fronteiras” (HOOKS, 2013, p. 19).

A fim de possibilitar um diálogo que dê legitimidade as questões raciais, Miguel Arroyo (2007, p. 123) expõe que é “necessário quebrar esse trato doméstico que a docência tem com os conteúdos escolares e curriculares, visto como únicos conhecimentos e as únicas formas de pensar a realidade e a condição humana”. No entanto, é notório que a familiaridade que existe entre os conteúdos específicos de cada área de ensino faz com que os profissionais se prendam apenas a eles e não busquem outras fontes de conhecimento, e os que fazem isso, muitas vezes são deslegitimados pelo sistema de ensino vigente.

Ainda sobre as mudanças nos currículos, principalmente dos cursos de Pedagogia, que acaba ganhando maior responsabilidade por ser um curso que está mais voltado para estas questões curriculares e pedagógicas, mesmo não sendo ele o único responsável, Gomes (2012, p. 108) reflete que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente.

⁶Disponível

em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf . Acesso em: 23 jul. 2019.

Quando Gomes (2012) promove essa reflexão, sugere que descolonizar os currículos das instituições por si só não irá extinguir a bagagem de negação da história propaganda nesses 211 anos de universidade brasileira, porém irá contribuir na superação do eurocentrismo institucional e colocará novos saberes e novas formas de fazer pesquisa em evidência. Reaprender é um desafio que não cabe apenas as universidades ou somente as/os professoras/os, mas a toda sociedade.

Além da formação inicial das/os professoras/es, que tem início nas universidades, é importante destacar as formações fora desse ambiente, que podem acontecer dentro das escolas. Libâneo (2003, p. 272) ressalta o papel da escola como sendo o “local de trabalho dos professores” e que deve assumir a “função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em um ambiente coletivo de trabalho”.

Por meio dessa coletividade são forjadas teias de apoio em que as/os educadoras/es podem construir práticas coletivas de ensino que possibilitem a transformação do currículo eurocêntrico existente nas escolas para envolver também as africanidades e indigeneidades.

A formação docente continuada e interna na escola pode ser um meio de combate ao racismo presente no ambiente escolar, que Arroyo (2007, p. 113) descreve como “um problema cultural, moral, de mentalidades”, e acrescenta que o seu combate pode ser caracterizado “como uma intervenção educativa, pedagógica”, mas que:

Os formuladores de currículos e os docentes estão tão seguros de que os conteúdos escolares que se ensina nas escolas são universais, que se assustam com o fato de que os coletivos diversos em cultura, memória, identidade, pretendam que seus saberes e valores, sua história e memória e suas formas de pensar sejam reconhecidas como conhecimentos e como formas legítimas de pensar (ARROYO, 2007, p. 124).

Refletindo junto ao autor, é perceptível que há uma grande contradição em relação ao modo universalista de pensar a educação, que diverge da pluralidade herdada por indígenas e negros/as. Assim, diversificar os olhares já direcionados a um único saber, aceitar outros modos de pensar, vivenciar novas culturas e reconhecer que fazem parte de um universo de diferenças é um passo que precisa ser tomado, pois a escola é lugar de conhecimento e necessita dialogar com o que é considerado desconhecido.

Pensar em formação docente é também pensar em qual é o papel desse professor/a sujeito que irá mediar e propor momentos reflexivos sobre os assuntos que são significativos para a vida social e pessoal de suas alunas e alunos. Precisamos enxerga-las/os como sujeitos reflexivos em sua prática docente.

Assumindo o papel de ambiente reflexivo, a escola quebra com o imaginário pedagógico que “tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores (as) negros (as)” (GOMES, 2007, p. 103). E para romper com esta ideia, escola e professores devem perder o medo de mudar seus paradigmas. Para Hooks (2013, p. 52):

Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural.

Ou seja, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de oferecer estratégias pedagógicas que abram caminho para reflexões e ações antirracistas entre gestores, professores e estudantes. A escola compõe uma estrutura de agentes de “manutenção” racial, cabendo a ela viabilizar aos estudantes, principalmente negras e negros, o reconhecimento de suas histórias e aponta-los como protagonistas e integrantes sociais que são. Ressignificar as estruturas racistas presentes no espaço escolar e possibilitar um território de representatividade e resistência negra, potencializadora da superação ao racismo, produzirá uma educação antirracista.

Eliane Cavalleiro (2001) define a educação antirracista como uma pedagogia que tem por objetivo erradicar o preconceito, as discriminações e o olhar diferenciado, exercitando uma perspectiva de educação que reconheça a escola como um ambiente privilegiado, em que há possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas de superação ao racismo através do respeito as diferenças e a busca pela igualdade racial.

O reconhecimento da existência do racismo na sociedade, através de reflexões permanentes sobre esse problema racial, deve estar presente no cotidiano escolar. Além disso, a escola deve cuidar para que as relações interpessoais entre negros e brancos aconteçam de forma respeitosa, pois a educação que é antirracista repudia qualquer comportamento que despreza a diversidade que compõe o ambiente escolar.

Tudo isso me faz concluir sobre as principais dificuldades atuais para implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras. Considero que a falta de recursos contribui para a não execução de práticas de ensino que potencializem a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, tanto pela falta de materiais didáticos que tragam a população negra de forma valorizada, quanto pela ausência de formação dos profissionais que atuam nas escolas. Mas não se pode negligenciar a consequência de termos uma Universidade

descompromissada com a implementação da lei, a qual infelizmente não foi exigida na lei 10.639/2003, deixando não explícita qual seria a sua responsabilidade.

Dessa forma, temos uma Universidade que mantém seus currículos unilateralmente euro e brancocêntricos, onde os programas e enfoques trabalhados nada ou pouco têm de participação negra, o que se reflete na quase ausência de autoras e autores negras/negros brasileiros, afrodiáspóricos e africanos, e também na quase total ausência de abordagens afrorreferenciadas, está presente normalmente apenas em componentes não obrigatórios e com pouca repercussão nos cursos.

Até hoje as Universidades não apresentam um plano de política de ações afirmativas que inclua uma reforma curricular antirracial nos cursos, salvo honrosas exceções, como os *campi* da UNILAB, sequer os de Pedagogia e as licenciaturas que são diretamente responsáveis pela formação inicial e continuada dos futuros docentes focam tais assuntos, talvez por ser ainda pequena a proporção de professoras e professores negras/negros nas universidades e poucos concursos incluam tais questões nos seus editais. Assim, os esforços de democratização racial ficam restritos às centenas de núcleos de estudos afro-brasileiros em escolas, institutos e universidades, como o NACE que realizam praticamente a sós o repasse indispensável de conhecimento em todas as áreas.

É imprescindível a aplicação de políticas públicas e metodologias que visem a integração e valorização da população negra nos espaços educacionais. Muitas mudanças no currículo escolar, nos materiais didáticos e formações adequadas dos educadores, são fundamentais para iniciar esse processo de desconstrução e desnaturalização das discriminações existentes no contexto escolar e a Universidade não pode se furtar mais a participar dessa tarefa hercúlea demais para os NEABS e NEABIS. É importante que as tentativas atuais de retrocessos não sejam mais do que tempestade passageira. Assim resistimos pela manutenção da legislação obtida e agora lutamos pela continuação de sua implementação e a conscientização da população, notadamente de educadoras e educadores para abraçarem conosco o antirracismo.

4 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DA PESQUISA: CIDADE, BAIRRO INSTITUIÇÃO E COLABORADORAS DA PESQUISA

Apresento neste capítulo a caracterização territorial na qual esse trabalho está inserido. Começo exibindo o histórico da cidade de Iguatu e o bairro Chapadinha. Mostro a escola, abordando seu contexto histórico, estrutural, administrativo e alguns materiais encontrados na instituição. Relato também quem são as professoras colaboradoras da pesquisa.

4.1 Caracterização da cidade de Iguatu

A cidade de Iguatu está localizada na região Centro Sul do Ceará, a 440km da capital do estado, Fortaleza. A cidade possui limites com os municípios de Acopiara, Icó, Quixelô, Cariús e Cedro. Atualmente a população iguatense conta com mais de cem mil habitantes, mostrando um grande crescimento populacional. A área territorial de Iguatu ocupa 1023,002 km, espaço que vem sendo ocupado com novas construções, principalmente residenciais.

Figura 3 - Mapa do Ceará



Fonte: <https://ar.pinterest.com/pin/339529259377471561/>.

O território da atual cidade de Iguatu começou a ser colonizado ainda no século XVII, quando as missões ganharam força na região, mas assim como no restante das terras brasileiras, esse lugar já era habitado pelos índios Quixelôs. A socióloga e antropóloga Marlene

Quixelô (2017), mulher indígena, afirma que os povos Quixelos permaneceram livres por cerca de 200 anos, pois enquanto os demais povos originários eram explorados e colonizados a partir do ano de 1500, só “por volta de 1700 nosso povo e mais outros povos dos sertões do Ceará começam a sofrer com os impactos das colonizações” (p. 107). A pesquisadora conta que além dos outros costumes do seu povo, a língua Kariri foi proibida pelos religiosos colonizadores.

A história mostra que houve muitas lutas entre os povos originários e os colonizadores, mas infelizmente, na tentativa de pacificação, se iniciou nessas terras o processo de aldeamento, surgindo o aldeamento denominado de Telha, que posteriormente ganharia o nome de Iguatu, que em tupi significa "água boa" ou "rio bom".

Em 1831 o território tornou-se Distrito de Telha. Em 20 de outubro de 1833, o distrito Telha teve seu nome mudado para Iguatu. Em 1850 foi elevado a categoria de Vila e em 21 de agosto de 1874, tornou-se cidade.

Com a expansão colonizadora, a cidade de Iguatu também foi uma zona em que o processo de escravização ocorreu. Infelizmente há poquíssimos registros desse período na história da cidade. Até o ano de 1851, Iguatu fazia parte da cidade de Icó, que foi a terceira vila do Ceará, possuindo um número elevado de escravizados.

Funes (2004, p. 105) afirma que em meados do século XVIII houve um grande crescimento das lavouras algodoeiras. O autor destaca que nesse período “acentuou-se uma demanda de mão-de-obra configurando-se uma maior presença do trabalhador livre, como também do escravo africano” (p. 105), e por meio dessa prática a cidade de Iguatu ficou bastante conhecida por ser uma região em que a cultura algodoeira predominou durante muitos anos.

Assim, é possível afirmar que a presença dos escravizados foi existente no município de Iguatu, pois de acordo com a tabela 2⁷, que apresenta a população nas áreas mais produtivas da província do Ceará, no ano de 1860 Telha possuía uma mão-de-obra de 1.014 escravizados, sendo que nos anos posteriores não há registros.

⁷ As informações contidas nessas tabelas foram retiradas do livro “Uma nova história do Ceará”. Reformulei as tabelas feita pelo professor Eurípedis Antônio Funes, destacando apenas os dados da região Centro-Sul do estado do Ceará, para expor de forma mais sintetizada os dados da região de Iguatu.

Tabela 2 - Configuração representativa da população em áreas produtivas da província em 1860,1872 e 1873

CONFIGURAÇÃO REPRESENTATIVA DA POPULAÇÃO EM ÁREAS PRODUTIVAS DA PROVINCIA EM 1860, 1872 E 1873									
Município	1860				1872				1873
	Livres	Escravos	Total	%	Livres	Escravos	Total	%	Escravos
Crato	18.184	1.391	19.575	7	17.743	728	18.471	4	1.018
Telha	9.501	1.014	10.515	7	----	----	----	--	----
Lavras	27.100	725	27.825	3	----	----	----	--	778
Icó	11.504	1.951	13.445	15	13.807	785	14.592	5	852
Saboeiro	4.875	638	5.513	12	----	----	----	--	1.302

Há também registros que comprovam que até o ano de 1881 havia 635 escravos matriculados, sendo 300 homens e 335 mulheres matriculados (FUNES, 2004).

Tabela 3- Escravos matriculados até 30-06-1881

ESCRAVOS MATRICULADOS ATÉ 30-06-1881										
Município	Rural			Urbano			S/ Declaração			TOTAL
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	
Crato	15	5	20	14	80	94	440	764	904	1.018
Telha	178	216	394	34	38	72	88	81	169	635
Lavras	167	5	172	10	264	274	209	181	390	836
Saboeiro	76	79	155	140	157	297	0	0	0	452

Outro fato que deixa explícita a presença de africanas/ os escravizadas/os na cidade de Iguatu foi a construção do açude do governo, que segundo os moradores do distrito José de Alencar, a parede foi levantada em 1880. O açude foi uma das primeiras estruturas públicas do município produzida através da mão-de-obra escrava⁸. A parede possui aproximadamente seis metros de altura e continua intacta.

⁸ Pesquisando sobre a presença de escravizados na região, “descobri” uma reportagem no Diário do Nordeste, em que destacava a matéria intitulada de “Açude construído por escravos vira atração em Iguatu”. A matéria foi feita em 29 de novembro de 2018. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/acude-construido-por-escravos-vira-atracao-em-iguatu-1.2031923>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Figura 4 - Açude do Governo em Iguatu



Fonte: Jornal Diário do Nordeste (2018).

Infelizmente há poucos registros específicos sobre a presença de escravizados em Iguatu, tampouco há aspectos culturais que aproximem a população atual que descende desses povos. A administração pública de Iguatu não valoriza os feitos históricos e tampouco busca resgatar as origens dos povos originários desta região.

Reafirmo a escassez de registros sobre a existência de trabalho escravo em Iguatu, e mesmo assim busquei fazer uma contextualização amparada nos poucos documentos que encontrei para fortalecer ainda mais os motivos que me direcionaram a desenvolver esta pesquisa neste município. Sendo assim, já que há pouca visibilidade desse dados, me comprometo a aprofundá-los em uma pesquisa futura.

4.1.1 Bairro Chapadinha

Figura 5 - Localização do Bairro Chapadinha



Fonte: Google mapas (2020).

A cidade de Iguatu possui mais de 40 bairros e alguns distritos, e a tendência é aumentar nos próximos anos. O bairro Chapadinha faz parte destes, pois é relativamente antigo e se encontra afastado do centro da cidade, configurando-se como um dos bairros mais periféricos.

Infelizmente, há uma estigmatização do bairro justamente por ser distante da sede do município. Os estereótipos estão relacionados às taxas de criminalidade da cidade, que na maioria das vezes são atribuídas a uma parcela de moradores do Bairro Chapadinha. A comunidade é composta por um percentual muito elevado de moradoras/es negras e negros, e de forma muito preconceituosa e discriminatória há uma repulsa de muitos moradores da sede em relação aos da Chapadinha.

Outro aspecto que contribui para a desqualificação do bairro e de seus ocupantes é que o lixão a céu aberto da cidade fica próximo daquela área e muitos moradores da comunidade tiram seu sustento por meio do trabalho de reciclagem.

Funcionando há quase trinta anos, o lixão de Iguatu é o causador de várias doenças que assolam a população da Chapadinha, e incomodam até os moradores da cidade, pois as queimadas causam muita fumaça que chegam até os bairros mais distantes do local. Há muitos anos as entidades responsáveis lutam pela construção de um aterro sanitário em um local adequado, já que o primeiro projeto não pôde ser utilizado, pois está localizado em uma área alagável.

Há uma grande ausência de políticas públicas, como a de resíduos sólidos, por exemplo, que busquem a melhoria da qualidade de vida desses moradores. É notável que muitos moradores sofrem com os resíduos jogados naquela área, mas acabam por não reivindicarem a construção de um novo aterro pelo fato daquele local ser, para muitos, a principal fonte de renda familiar.

4.2 A instituição: espaço físico e o funcionamento da escola

De acordo com os documentos legais da instituição, a Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva pertencente à Rede Municipal de Educação e está situada no Bairro Chapadinha, nas rodovias entre Iguatu e a cidade do Icó.

Figura 6 - Escola Judite Cavalcante Silva



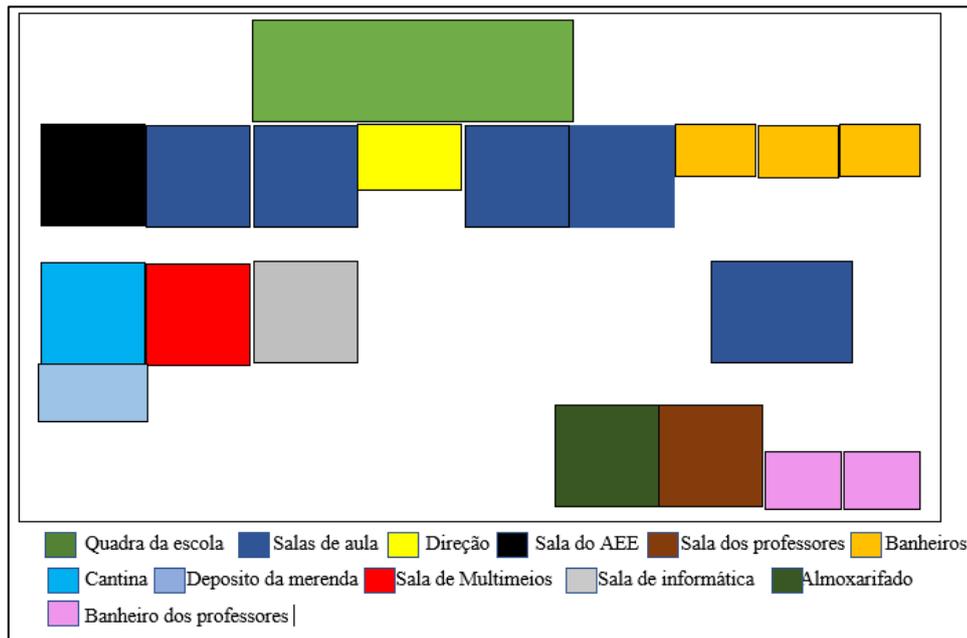
Fonte: Arquivo pessoal.

A instituição foi uma conquista das reivindicações da comunidade, pois sentiam a necessidade de ter um espaço educacional naquele local, visto que para se ter acesso à educação era necessário que as crianças e jovens daquela comunidade se deslocassem para a sede da cidade Iguatu, e muitos não tinham condições de pagar transporte para fazer o deslocamento.

A construção da escola teve início em 1984, em um terreno doado pela Sra. Judite Cavalcante Silva, medindo aproximadamente 100 metros de frente por 80 metros de fundo, onde foram construídas duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina e uma secretaria. A construção da escola durou alguns meses e foi inaugurada no dia 25 de janeiro de 1985.

No início, a escola contava com apenas duas professoras e uma diretora, funcionando de primeira à quarta série nos turnos da manhã e tarde. Ao longo dos anos a escola passou por algumas mudanças, principalmente na sua estrutura física e atualmente possui uma sala para a diretoria, sala de multimeios, informática, cinco salas de aula, almoxarifado, depósito para merenda escolar, cozinha, três banheiros para as crianças, dois banheiros para as professoras, pátio e uma sala de reuniões para as/os docentes.

Figura 7- Planta da Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva



Fonte: elaborado pela autora.

Atualmente a Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva possui um corpo docente de doze professoras, e demais funcionários, como uma coordenadora pedagógica, a diretora geral, uma secretária, duas merendeiras, três auxiliares de serviços gerais, cinco vigias, quatro monitores do projeto Inclusão e cinco monitores do projeto Mais Educação.

4.3 Apresentando as professoras colaboradoras da pesquisa

Como exposto anteriormente, foi necessário mudar o local que está pesquisada iria acontecer. Dessa forma, vi a necessidade de buscar parceria em outra instituição, em função da disponibilidade que o núcleo gestor mostrou ter ao me receber. Desse modo, reiniciei a minha pesquisa na Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva.

Em uma das primeiras visitas no *lócus* da pesquisa tive contato com seis professoras, momento em que pude apresentar o projeto e fazer o convite para que pudessem participar. Em uma segunda visita obtive resposta positiva de quatro docentes, sendo essas as colaboradoras da pesquisa, as quais lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Mesmo sendo autorizada a divulgar os nomes e as imagens da pesquisa, decidi que não o fazia, pois em alguns momentos senti uma certa timidez por parte das docentes. Desse modo, criei nomes fictícios para as quatro professoras a partir de seus nomes. Assim, inspirada na forma escrita de nomes africanos, elaborei os seguintes nomes: *Nândia- aquela que traz*

calmaria; Sária- a que distribui alegria e risos; Alú- a que carrega a exuberância; Drísa- aquela que traz a generosidade.

Tabela 4- Professoras colaboradoras da pesquisa

Professoras	Idade	Auto-Identificação quanto a cor	Formação Acadêmica	Tempo de trabalho na educação
Nândia	45 anos	Parda	Pedagoga	7 anos
Sária	46 anos	Parda	Pós-graduada Educação Inclusiva	21 anos
Alú	48 anos	Parda	Pedagoga	25 anos
Drísa	52 anos	Parda	Pós-graduada em Literatura	28 nos

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 Abrindo a roda: iniciando novos caminhos na pesquisa formação

Depois de uma experiência um tanto desgastante, como expliquei anteriormente, senti-me muito feliz em poder dar continuidade a minha jornada. O primeiro contato com a Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva foi para apresentar minha proposta de pesquisa para o núcleo gestor, além do pedido de autorização para realização da pesquisa.

A coordenadora pedagógica ficou encarregada de me falar um pouco sobre o funcionamento das atividades da escola e a organização do tempo das docentes. De início, propus que tivéssemos encontros quinzenais com o grupo de professoras após o expediente, mas fui informada que, provavelmente, só seria possível nos momentos de estudos das docentes, e assim foi.

Na semana seguinte estive presente na escola durante os cinco dias da semana para convidar as professoras, apresentar o projeto e explicar como seriam as atividades. E mais uma vez fui bem acolhida, mas, infelizmente, só pude realizar as atividades com quatro professoras do grupo, pois muitas não quiseram abrir mão dos seus horários de estudo.

Expliquei para as professoras que iríamos iniciar com uma entrevista a fim de sondar alguns conhecimentos que elas possuíam a respeito da temática abordada no projeto. Também busquei fazer uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da Escola Judite Cavalcante e uma visita na sala de multimeios para explorar o acervo bibliográfico da instituição.

4.4.1 O Projeto Político Pedagógico

Com Projeto Político Pedagógico (PPP) em mãos, pude perceber que o da escola anterior estava bem mais completo, pois apresentava alguns pontos referentes a inclusão do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O PPP da Escola Judite Cavalcante apresenta basicamente: histórico da instituição; diagnóstico; objetivo; princípios norteadores; organização administrativa; organização curricular; apresentação da educação em tempo integral; avaliação.

Uma das missões apresentadas no PPP é garantir a formação dos educandos para o “pleno exercício de sua cidadania e dar uma contribuição efetiva na construção de uma sociedade mais útil e mais justa”, assim como “estimular a criatividade do aluno” e contribuir para “a apropriação e produção dos conhecimentos relevantes e significativos, de modo crítico numa perspectiva de transformação da realidade social”.

O principal objetivo da escola é “possibilitar o aluno um conhecimento científico, fortalecendo a sua capacidade de raciocinar com autonomia, proporcionando ao mesmo, condições para que, como ser social, participe na construção de uma sociedade mais humanizada, ética e consciente de seu papel”.

Como parte dos princípios norteadores é destacado que a escola deve propiciar ações pedagógicas inseridas na proposta curricular, projetos sociais e culturais que contribuam com o pensamento crítico dos discentes. Inspiradas nas teses de Emília Ferreiro, Jean Piaget, Paulo Freire, Vygotsky e fundamentada nos Referenciais Curriculares Básicos do Estado do Ceará (RCB's) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a escola busca contribuir com a construção da cidadania.

É interessante destacar que na apresentação do projeto é posto que a escola busca a “superação dos seus maiores desafios hoje: a melhoria da qualidade do ensino e o combate à indisciplina, evasão e a repetência”. Não busco minimizar as problemáticas apontadas pela instituição, no entanto, ao meu ver, e diante das experiências adquiridas ao longo dos dias em que se seguiu a pesquisa, estes não são os maiores impasses da escola. Há uma visão ilusória de que estes são os maiores causadores dos problemas educacionais, mas é sabido que em um ambiente escolar que não busca a superação e o combate ao racismo, a violência, que muitas vezes é racial, haverá sim evasão e indisciplina. Não adianta fechar os olhos para os demais dilemas.

Ao mesmo tempo em que a escola assume que seus maiores problemas são evasão, indisciplina e repetência, ressalta que junto aos pais, alunos, professores e comunidade, tentam

dialogar e solucionar estas questões, e que para isso acredita na inclusão de Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente) presentes nos PCNs. Destaca ainda que a escola é regida pelo artigo 3º Constituição Federal, no que se refere à inclusão de crianças com necessidades especiais, sem distinção de cor, raça, idade, sexo ou origem. Contudo, não há registros de que a escola possua um projeto voltado para tais temáticas durante todo o período letivo, mas sim, projetos pontuais, como o do dia da consciência negra, o qual possui a seguinte estrutura:

PROJETO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.

Você sabia que o **Dia da Consciência Negra** é comemorado anualmente no dia **20 de Novembro**? A data homenageia um escravo que foi líder do QUILOMBO DOS PALMARES chamado **ZUMBI**, nascido no Estado de Alagoas no ano de 1655 e morreu em 1695 no dia 20 de novembro. A data foi incluída em 2003 no calendário escolar nacional. Contudo, somente a Lei 12.519 de 2011 instituiu oficialmente o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

CONTEÚDO FOCO:

O projeto tem por objetivo favorecer o desenvolvimento da expressão corporal, oral e cultural dos alunos, através de momentos de interpretação (monólogos), coreografias, músicas, Capoeira, poesias e a valorização estética negra, para a ampliação dos conhecimentos e formação de hábitos e atitudes fundamentais nos valores éticos.

Propõe-se, ainda, dar a conhecer, através de demonstrações culturais e de atividades teatrais e de interpretação alguns aspectos importantes do contexto da escravidão negra, ressaltando os valores que impulsionaram e orientaram a sua vida e a formação de sua identidade. Com este conhecimento, vivenciar e valorizar a cultura negra através da música e da pintura como forma de identificação e resgate da autoestima do aluno afrodescendente.

Através de atividades artísticas, busca-se desenvolver ações transformadoras, projetando o respeito como prática fundamental e essencial para mudar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade.

O conteúdo foco é a educação voltada para consciência da importância do negro para a constituição e identidade da nação brasileira e principalmente, do respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito, desenvolvendo por meio de um processo educativo do debate, do entorno, buscando nas nossas próprias raízes a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana. Inicialmente, será conduzido pela simples observação de fotos de revistas sobre algumas coisas que fazem parte da cultura africana (comidas, danças, vestimentas, etc.); estabelecendo a seguir um vínculo entre as curiosidades que surgirem dos alunos sobre o tema e a instigação provocada pelo professor no intuito de ir avançando no conhecimento sobre o assunto.

SÉRIE A QUE SE DESTINA:

Este projeto dia da consciência negra se destina ao Ensino fundamental.

JUSTIFICATIVA:

- Comemorar o dia 20 de novembro – Dia da Consciência negra, dedicando o mês de novembro, para debater e refletir sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção de nosso país, Estado e comunidade. Com este trabalho esperamos que a consciência de valorização do ser humano ultrapasse as fronteiras da violência, do preconceito e do racismo.
- A elaboração e desenvolvimento desse projeto de arte e cultura negra visam a atender dois pré-requisitos básicos: o exercício da cidadania e vivência dos valores através da apropriação da arte e da cultura, como ferramentas necessárias para estar num mundo formado por sociedades que usam o preconceito como instrumento das esferas de diferenças sociais e, ainda, o

resgate da herança africana, cuja história foi esquecida e ignorada ao longo do tempo.

- Com este trabalho esperamos que a consciência de valorização do ser humano ultrapasse as fronteiras da violência, do preconceito e do racismo.

OBJETIVOS:

- Valorizar a cultura negra e seus afrodescendentes e afro-brasileiros, na escola e na sociedade Iguatuense.
- Entender e valorizar a identidade da criança negra;
- Redescobrir a cultura negra.
- Desmitificar o preconceito relativo aos costumes religiosos provindos da cultura africana;
- Trazer à tona, discussões provocantes, por meio das rodas de conversa, para um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos.

DESENVOLVIMENTO:

O desenvolvimento do projeto estará em consonância com os blocos temáticos citados e será feito de acordo com as necessidades da turma e a realidade local, estabelecendo o problema e a proposta de conteúdo para a classe. O tema será desenvolvido na sala de aula por meio de atividades para a sua exploração, sistematização e para a conclusão dos trabalhos. Os alunos devem fazer observações diretas no entorno familiar, observações indiretas em ilustrações e/ou vídeos, experimentações e leituras.

SUGESTÃO DE ATIVIDADES:

- Confecção de um grande livro “Menina bonita do laço de fita” de Maria Helena Machado;
- Estar em contato com músicas da cultura africana como o samba, a batucada, capoeira;
- Produção em artes com pintura em giz de cera e papel panamá com o tema África; Produção de máscaras;
- Teatralidade interpretativa de textos da cultura africana; Coreografias fundamentadas nas raízes negras; Trabalhando a geometria nos desenhos africanos.

CULMINÂNCIA DO PROJETO:

- Encerramento da Semana da Consciência Negra no dia 22/11/19, no final da tarde com apresentações e palestra com Cristiane Oliveira.
- Exposição na Escola das máscaras Africanas pintadas pelos alunos; Apresentação de danças; Apresentação de capoeira com alunos. Declamação de poesias; Teatros.

AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá em qualquer momento do processo educativo, de forma contínua e diagnóstica; com a intenção primordial de rever a própria prática docente criando novas possibilidades para estimular os alunos a desenvolverem-se suas potencialidades levando em conta, principalmente, os avanços individuais dentro da coletividade e a participação no desenvolvimento de todas as atividades (de acordo com as peculiaridades de cada aluno) no decorrer do projeto.

A proposta exposta acima não apresenta nenhuma menção a Lei 10.639/03, descrevendo de forma descontextualizada apenas a Lei 12.519 de 2011, em que é especificada a obrigatoriedade da inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar. A referida data faz alusão a morte de Zumbi dos Palmares, que no projeto é mencionado apenas como um

“escravo” - termo que também deve ser corrigido, já que no período escravagista homens e mulheres eram escravizados, ou seja, não era uma condição natural daquelas pessoas. Os Quilombos também não foram citados de forma precisa, sem atenção plena as suas formações e o papel de resistência na história da população negra no Brasil.

O projeto objetiva favorecer as expressões corporais e culturais dos educandos através das diversas variações culturais advindas do continente Africano, com a finalidade resgatar a “autoestima do aluno afrodescendente”. No entanto, propõe fazer isso de forma isolada, sem dar ênfase na contextualização histórico-cultural e ético filosófica. Não há no projeto nenhuma proposição com intuito formativo do que é ser negro no Brasil, o papel da população branca nessa relação, tampouco demonstra ações antirracistas.

Para agravar a situação, o projeto não é posto em prática durante todo o período letivo, sendo entregue ao grupo de professoras e a mim uma semana antes do dia 20 de novembro. Tratou-se de uma entrega individualizada, sem uma conversa reflexiva sobre a importância de se abordar a temática e sem nenhum material de apoio para subsidiar os estudos das docentes.

Após uma leitura minuciosa do PPP da instituição, tive a necessidade de questionar a coordenadora pedagógica sobre algumas ausências do projeto. Perguntei o porquê de não haver pontos específicos sobre a cultura e história africana e ela respondeu que *“de forma geral, o tema nunca foi muito aprofundado, mesmo sendo uma temática importante na questão cultural. A mudança desse olhar tem sido recente. Creio que sejam esses motivos. Os estudos sobre essa temática são rasos...”*; e quando a questioneei sobre a forma como o PPP era construído, ela disse que: *“o projeto já existia na escola, entrei ano passado e foi somente atualizado, pelo que eu sei é construído de forma coletiva, por toda comunidade escolar”*.

Mesmo após as atualizações, o projeto continuou sem apontar assuntos importantes sobre a temática. Assim, indaguei a coordenadora se, juntamente com as demais professoras, pretendiam inserir a Lei 10.639, respondendo que sim, pois *“é uma questão, cultural, histórica e social, é importante a abordagem da mesma no projeto”*.

4.4.2 Acervo literário da Escola Judite Cavalcante Silva

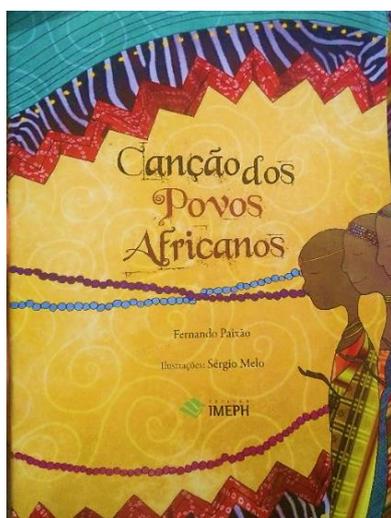
A escola possui um acervo rico referente a temática das africanidades, materiais que poderiam servir de subsídio para pesquisas, tanto para as docentes como para as/os estudantes.

Figura 8 - Biblioteca da escola



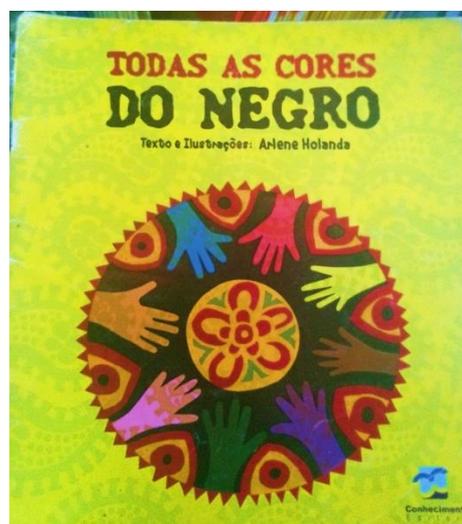
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9- Canção dos povos africanos



Fonte: Arquivo pessoal.

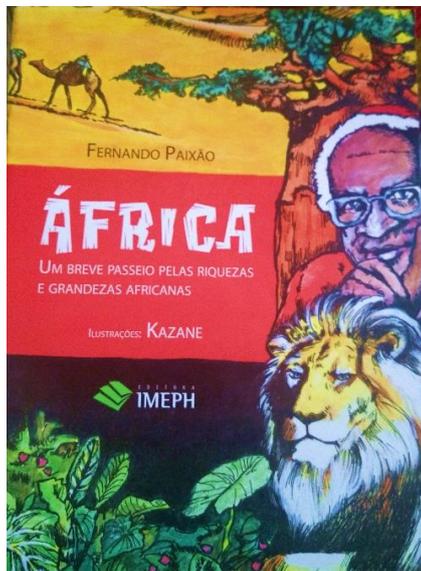
Figura 10- Todas as cores do negro



Fonte: Arquivo pessoal..

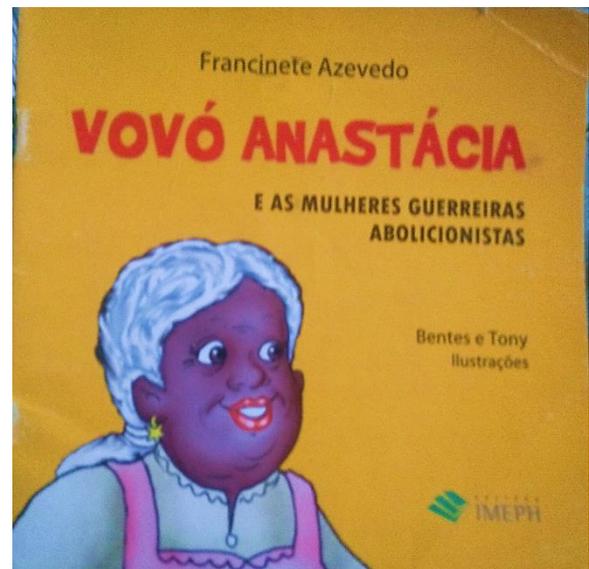
O livro *Canções dos Povos Africanos*, de autoria de Fernando Paixão (2006), é escrito em forma de cordel e aborda os valores da convivência em comunidade sob a ótica da cultura dos povos africanos, além de apresentar a importância da música e das danças. Na mesma perspectiva, o livro *Todas as cores do Negro*, de autoria de Arlene Holanda (2013), apresenta o universo da cultura e herança dos povos africanos no Brasil.

Figura 11- África- Um belo passeio pelas riquezas e grandezas africanas



Fonte: Arquivo pessoal.

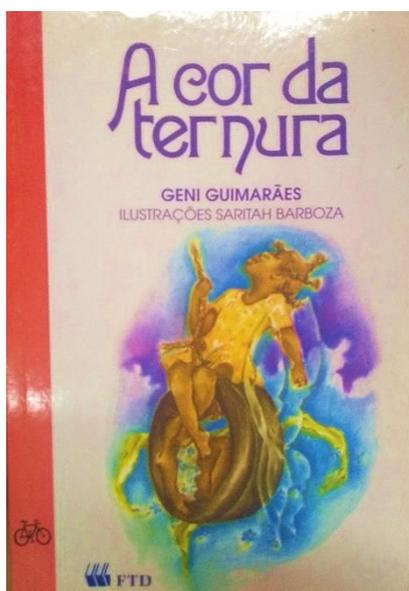
Figura 12- Vovó Anastacia



Fonte: Arquivo pessoal.

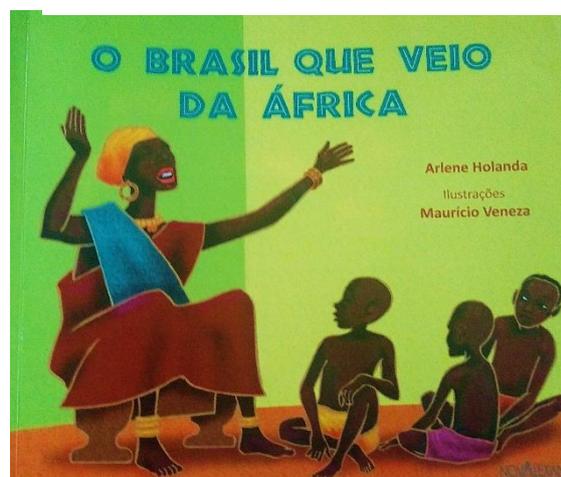
O acervo da escola também conta com os livros *África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas*, escrito pelo autor Fernando Paixão (2012), em que descreve em forma de cordel as belezas e riquezas do continente africano; *Vovó Anastácia e as mulheres Guerreira Abolicionistas*, escrito por Francinete Azevedo (2008), o qual conta a história de uma senhora que faz o uso da oralidade para contar história sobre a escravidão no Brasil e sobre e as mulheres guerreiras do Ceará.

Figura 13- A cor da ternura



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14- O Brasil que veio da África



Fonte: Arquivo pessoal.

O livro *A cor da ternura* foi escrito pela professora e escritora Geni Guimarães (1998), sendo uma obra autobiográfica que retrata a história de uma menina pobre e negra. Geni era uma mulher negra e sua escrita reflete assuntos relacionados à identidade negra, permitindo que percebam que ela relata sua própria busca por tal identidade.

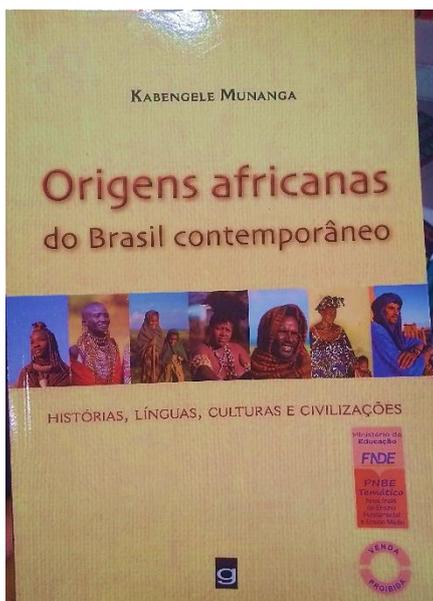
Já o livro *O Brasil que veio da África* é um romance juvenil escrito pela autora Arlene Holanda (2011). A obra apresenta a história de um rei africano e ressalta o protagonismo do negro na busca pela liberdade, além de destacar a vida nas senzalas e quilombos.

A variedade de paradidáticos relacionados à temática que envolve as africanidades ainda é baixa, mas há quantidade significativa de exemplares, visto que em uma turma de vinte e cinco (25) alunos é possível desenvolver uma atividade em que a turma inteira utilize os exemplares.

4.4.3 Livro para pesquisa das/os professoras/es

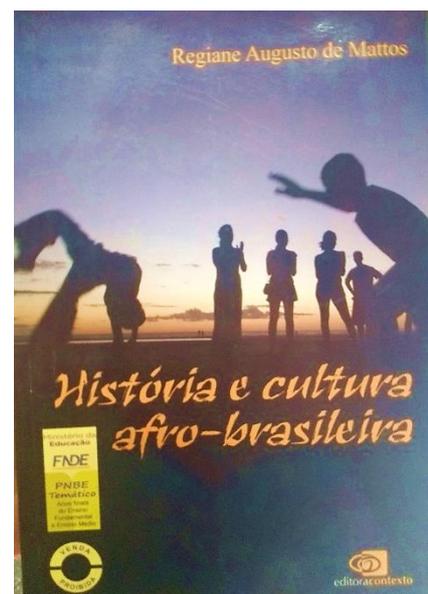
A biblioteca da escola pesquisada apresenta rico acervo de livros que podem ser utilizados nas pesquisas dos docentes, livros estes que abordam a história e cultura africana, assim como os mais direcionados às especificidades da Lei 10.639/03, escritos em artigos de pesquisadoras/es.

Figura 15- Origens africanas do Brasil contemporâneo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16- História e cultura afro-brasileira



Fonte: Arquivo pessoal.

Os exemplares acima possuem conteúdos riquíssimos de informações. A figura 15 apresenta o livro *Origens africanas do Brasil Contemporâneo*, de autoria de Kabengele Munanga (2009), em que sua proposta é resgatar a história e a beleza da África, fazendo um panorama do antes e depois dos processos de colonização.

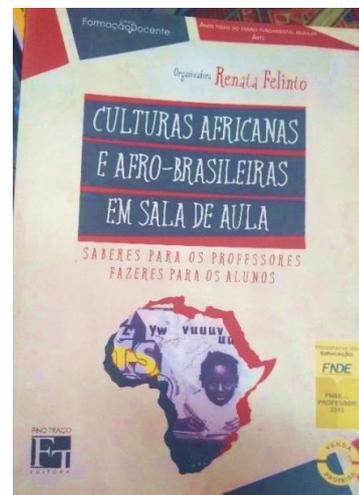
O segundo livro, *História e cultura afro-brasileira*, da autora Regiane Augusto de Mattos (2007), apresenta linguagem didática que auxilia na pesquisa de alunos e professores, abordando que “apesar dos obstáculos impostos pela escravidão no Brasil, os africanos e seus descendentes encontraram meios para se organizar e manifestar suas culturas”.

Figura 17 - Relações étnico-raciais e educação no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18- Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula



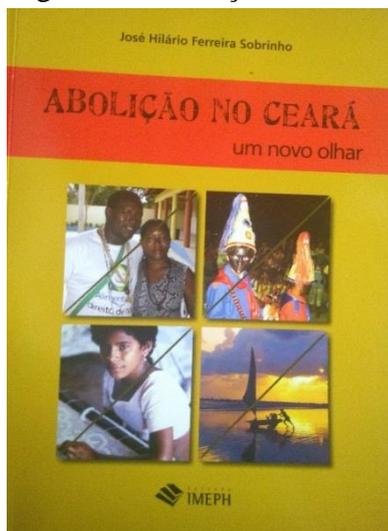
Fonte: Arquivo pessoal.

A obra *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil* faz parte do projeto Pensar a Educação, pensar o Brasil. Ela é organizada por Marcus V. Fonseca, Carolina M. Silva e Alessandra B. Fernandes (2011) e está dividida em seis capítulos que abordam assuntos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O texto é escrito pela professora Petrolina Beatriz, onde Nilma Lino Gomes também dá sua contribuição ao falar sobre a formação dos professores, as políticas de ações afirmativas e a influência do Movimento Negro na política brasileira; a educação e o controle em relação à população negra no século XIX, texto de Marcus Vinícius Fonseca; Luiz Alberto Oliveira Gonçalves faz um panorama sobre a educação da população negra no século XIX e início do século XX; no quinto capítulo, o autor Ruben Caixeta de Queiroz fala sobre a escolarização indígena, e no último capítulo do livro são apresentadas informações sobre os processos de

escolarização e tratamento da diversidade no início do século XX, sendo o texto é de autoria de Lúcio Kreutz.

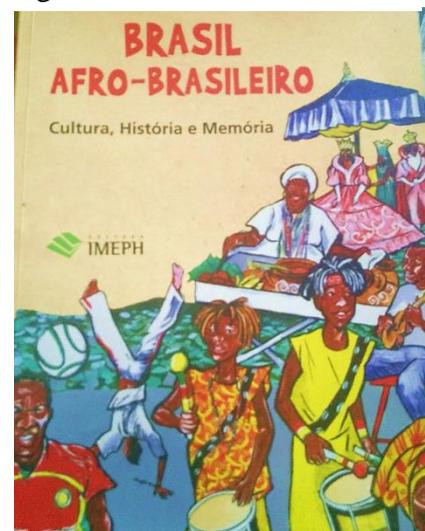
O livro *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores e fares para os alunos* foi organizado por Renata Felinto (2012). Ele traz reflexões sobre religiosidade, musicalidade e artes vinculadas às nossas tradições afro-brasileiras. A obra é destinada às/aos professoras/es, gestoras/es, pesquisadoras/es, alunas/os e demais interessadas/os pela temática.

Figura 19- Abolição no Ceará



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 20- Brasil afro-brasileiro

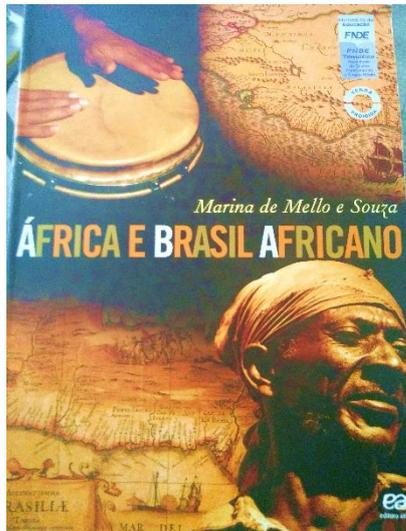


Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 19 apresentamos o livro *Abolição no Ceará: um novo olhar*, de autoria do professor Hilário Ferreira Sobrinho (2009). O autor possui pesquisas relacionadas ao papel da população negra no Ceará, e no livro em questão destaca assuntos como a abolição da escravidão no Ceará e as formas de resistências dos Movimentos Sociais Negros.

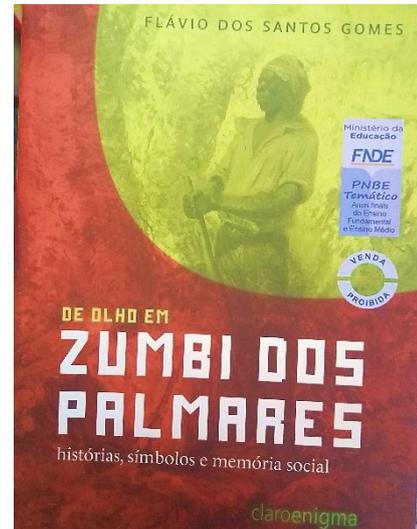
Ressignificar a história, a cultura e a memória dos povos afro-brasileiros, tendo como referência a história da África, Manoel Alves de Sousa (2008), na escrita do livro *Brasil Afro-brasileiro: Cultura, história e memória*, dá ênfase ao processo de formação da população brasileira e as contribuições das/os africanas/os que aqui foram escravizados.

Figura 21- África e Brasil africano



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 22- De olho em Zumbi dos Palmares

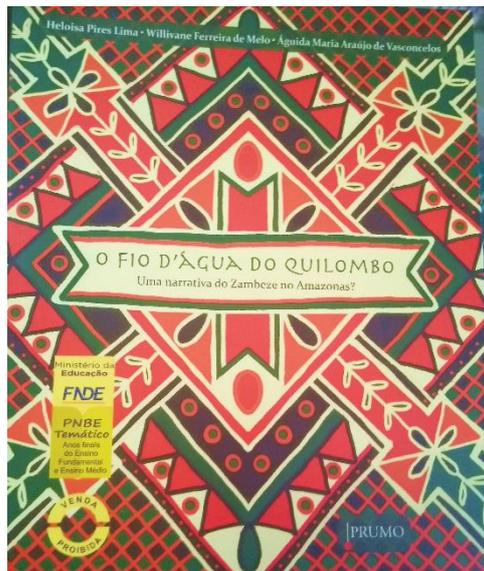


Fonte: Arquivo pessoal.

Os livros acima também fazem parte do acervo da escola pesquisada. Na figura 21 apresentamos o livro *África e Brasil Africano*, escrito por Marina de Mello e Souza (2006). A autora apresenta um panorama sobre o continente africano, história e cultura das sociedades africanas antes e depois da escravidão e destaca a história do negro no Brasil.

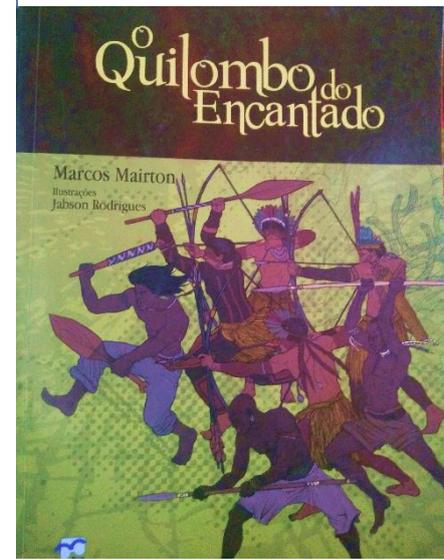
De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social, de autoria do professor Flávio dos Santos Gomes (2011), reconstitui a história de Zumbi dos Palmares, dada a situação que o autor faz uma análise de Palmares e as contribuições de suas raízes africanas. Além desses conteúdos, o escritor acrescenta no livro sugestões de leituras e atividades que possibilitam aos docentes desenvolverem trabalhos significativos com as/os alunas/os.

Figura 23- O fio D'água do quilombo



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 24- O Quilombo do encantado



Fonte: Arquivo pessoal.

O fio D'Água do quilombo foi escrito pela antropóloga Heloisa Pires, pedagoga Águida Vasconcelos e pela psicóloga Wilivane Melo (2012). Essas três mulheres fazem uma reflexão sobre abordagens utilizando o tema quilombos, fazendo uma relação entre alguns detalhes que ligam África e Brasil. Na mesma linha de reflexão sobre quilombos, o livro *O Quilombo do Encantado*, de Marcos Mairton (2010), apresenta uma história de lutas e resistência e construção de identidades plurais, apresentando a relação entre colonizador e colonizado e os conflitos desta “convivência”.

Além desses exemplares, a escola também possui número elevado de cópias das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, que possui um capítulo dedicado para as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana*, que também é um material essencial nas práticas das/os docentes.

Destacamos o importante acesso e uso desse material, pois garante que as escolas brasileiras estejam atentas a essas Diretrizes, uma vez que elas subsidiam a implementação da Lei 10.639, oferecendo princípios que possibilitam a prática do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. O parecer enfatiza que a inclusão desse ensino não tem como objetivo “mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17).

Fica perceptível que a escola possui um acervo muito rico de livros relacionados à temática das relações raciais, materiais que abordam as principais discussões referentes aos

conteúdos postos em lei. São livros que abordam não só a cultura e história africana e afro-brasileira, mas exemplares que auxiliam na construção de projetos pedagógicos que favoreçam a aplicabilidade da Lei 10.639/03.

5 ADVERSIDADES CONSTRUTIVAS: DOS DESCAMINHOS QUE ENCAMINHARAM A PESQUISA-FORMAÇÃO

Antes de começar a relatar as intervenções pedagógicas, gostaria de tratar do contexto geral da pesquisa, revelando os percalços, pois são importantes para entender e situar o trabalho que realizei. Em seguida, esse capítulo expõe o início da pesquisa de campo com os primeiros diagnósticos realizados antes dos encontros formativos.

5.1 Dos altos e baixos da pesquisa

Faço esse breve desabafo, pois dentro da minha pesquisa encontrei diversas dificuldades. Confesso que algumas delas me deixaram muito desapontada e, sem dúvida, a mais inesperada foi a pandemia mundial que atingiu o Brasil e, obviamente, Iguatu. Mas me reergui, pois me apropriando das palavras da Chimamanda Ngozi, concordo quando ela diz que “escolher escrever é rejeitar o silêncio”, sendo assim, quando rejeitamos as diversas formas de silenciamento que nos são impostas, fazemos grandes revoluções, sejam elas no âmbito pessoal, profissional e social

Relatarei nas linhas que se seguem as dificuldades que encontrei ao longo da minha pesquisa, pois acredito ser extremamente importante que você, leitor/leitora, entenda todo o contexto, as felicidades e as mazelas que um trabalho como este nos proporciona.

Inicialmente, realizei a pesquisa em uma das escolas em que estudei na infância, uma escola que, diga-se de passagem, foi o ambiente em que meu cabelo crespo era constantemente alvo das “brincadeiras” e piadas racistas reproduzidas por outras crianças, ou seja, um ambiente racista, mas que foi possível interferir na época. Estudei durante três longos anos na instituição, que na época já possuía um grande número de alunas e alunos matriculados.

O Centro Educacional Municipal Padre Januário Campos, mais conhecida como Municipal, está localizada em um dos bairros mais populosas da cidade. Atualmente, na instituição de ensino funcionam turmas de primeiro a nono ano do ensino fundamental, sendo uma das escolas com maior número de alunas e alunos do município, somando um total de 811 discentes. A escola possui 32 professoras/es, sendo que 12 lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Destas, pude identificar que seis das/dos docentes da época em que estudei na escola ainda permanecem na escola.

Identifico este fato como sendo uma das primeiras dificuldades desta pesquisa, pois em contato com estas docentes, muitas vezes, percebi haver uma desqualificação do meu trabalho como pesquisadora, pois algumas delas, quando eu ia até a instituição, proferiam as seguintes

falas: “você ainda está querendo fazer esse trabalho, acha mesmo que vai dar certo?”, “ainda não desistiu?”, demonstrando seu incômodo com o estudo. Felizmente, outras professoras me recebiam com bastante animo e demonstravam um certo orgulho em poder contribuir com meu trabalho, pois para elas era gratificante que eu tivesse chegado a ser aluna de mestrado, como explicito na fala de uma delas quando diz que ficava muito “*feliz em ver que as sementinhas que plantou lá na segunda serie estavam dando belos frutos*”; outra disse que estava orgulhosa, pois tinha me visto aprender a ler.

Inicialmente, tive que estabelecer contato com o núcleo gestor do Centro Educacional Municipal Padre Januário Campos. Feito isso, agendei uma visita à escola, a qual se deu por meio de conversas com a diretora da instituição, que se prontificou a nos receber imediatamente. Na oportunidade, informei ao núcleo gestor que meu trabalho iria iniciar com algumas entrevistas, realizadas com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Chegado o dia da visita, expus a proposta de trabalho ao núcleo gestor, que desde o início mostrou bastante interesse em receber a pesquisa na instituição. Após as devidas apresentações e o repasse de algumas informações sobre a rotina da escola, ficou combinado que as entrevistas aconteceriam nas horas de estudos das/os professoras/es, mas naquela semana haveria dois dias de paralização e que, provavelmente, o número de professoras/es seria reduzido nos dias posteriores.

Para começar as entrevistas, a coordenadora pedagógica me apresentou ao grupo de professoras presentes na escola. As primeiras entrevistas aconteceram no período matutino e, após as devidas apresentações, solicitamos que as professoras sugerissem um local dentro da escola que se sentissem mais à vontade para a nossa conversa; elas escolheram um ambiente aberto, bem ventilado e até possuía algumas árvores. A segunda parte das entrevistas aconteceu no mesmo local, também por escolha das/os professoras/es.

Além das entrevistas, fiz uma visita à biblioteca da escola a fim de verificar se a instituição possuía materiais de pesquisa para as/os professoras/es; também procedi a uma breve busca documental na escola, em que tive acesso ao Projeto Político Pedagógico e a proposta curricular da escola.

As entrevistas aconteceram durante o mês de abril de 2019. Finalizadas, me ausentei da escola para continuar as disciplinas do mestrado e preparar o meu texto para qualificação. Durante este período, mantive contato com as professoras e o núcleo gestor da instituição.

Passado algum tempo, retornei à escola e algumas mudanças aconteceram entre os meses de férias até o retorno das aulas, pois houve mudança no núcleo gestor e nos horários de

aula e estudos das professoras. Em um primeiro momento, marquei uma nova reunião com a diretora a fim de apresentar o meu projeto de pesquisa, onde a mesma aceitou que eu continuasse a pesquisa na instituição. Combinei com a coordenadora pedagógica um encontro com as professoras que haviam participado das entrevistas, no entanto, esta reunião foi adiada por diversas vezes, o que me deixava preocupada, pois estava atrasando todo o cronograma do meu trabalho.

Sem um retorno da coordenação da escola, procurei falar individualmente com as professoras, as quais afirmaram que continuariam na pesquisa e que eu poderia ir na semana seguinte realizar o primeiro Encontro Formativo. No intervalo entre uma semana e a outra, iniciaram os rumores que haveria greve da classe de professores do município, mas não era nada confirmado. Entrei em contato com a coordenadora da escola e me informou que todas as professoras da escola entrariam na greve, o que, de fato, aconteceu.

Durante o período de greve tentei contatar as professoras, mas apenas duas me deram respostas. Sugeri que nos encontrássemos para iniciar as atividades da pesquisa e ambas aceitaram, mas quando chegou o dia marcado, avisaram que não poderiam me encontrar. Então, tentei remarcar, mas não obtive mais retorno.

Passado o período de greve, retornei à escola e fui informada que, provavelmente, as professoras não poderiam mais participar da pesquisa, pois mesmo os encontros sendo nos seus horários de estudo, elas teriam que repor os dias de aulas perdidos.

Foi um momento muito angustiante, pois meu cronograma já estava completamente atrasado. Precisei de alguns dias para repor as energias e seguir em frente. Apesar do sentimento de frustração e desânimo, continuei buscando uma solução para o meu problema e a decisão foi entrar em contato com outra instituição, a qual irei apresentar mais adiante.

Felizmente, consegui iniciar o a pesquisa em uma segunda escola que era bem mais distante, nos limites da cidade de Iguatu. A pesquisa estava em um ótimo andamento, quando fomos surpreendidas pelo avanço do coronavírus - COVID-19⁹, o que nos obrigou a passar por um isolamento social. Desse modo, as atividades da pesquisa foram interrompidas até que houvesse uma resposta das autoridades com uma data de retorno. A situação se agravou, então elaborarei um planejamento para trabalhar de forma remota com as docentes, mas, infelizmente,

⁹ “Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 1 nov. 2020.

não foi possível realizar tais atividades. Dessa forma, a pesquisa não foi tão completa quanto almejava, mas, após um tempo, eu e minha orientadora avaliamos que já tinha material suficiente para compor a dissertação.

5.2 Primeiros passos: planejamento dos encontros formativos

Saliento que, inicialmente, haveriam oito encontros formativos e quatro intervenções pedagógicas nas turmas em que as professoras lecionam. Infelizmente, só foi possível realizar cinco formações, pelos motivos já explicitados anteriormente.

Desta forma, os encontros formativos foram divididos em cinco momentos, atendendo as necessidades das professoras. O intuito era que as oficinas pudessem ter uma conexão entre as professoras e suas histórias, porém, as dificuldades que encontrei para realizá-las de forma coletiva me levaram, juntamente com a minha orientadora, as professoras e o núcleo gestor, a realizar este trabalho de forma individual, o que gerou um cansaço físico e mental.

Não posso especificar quantos vezes fui até o colégio, perdi a conta, pois houve semanas em que as professoras desmarcavam ou não estavam na escola. Algumas avisavam a tempo, outras não, o que fazia com que eu me deslocasse até o colégio e quando chegava lá voltava sem ter realizado o trabalho.

Ressalto que cada oficina formativa foi inspirada no referencial teórico metodológico Pretagogia. Desse modo, me apropriei da tabela 5, dos marcadores das africanidades (PETIT, ALVES, 2015), para elaborar as atividades realizadas pelas docentes no âmbito das formações. Em todos os encontros formativos busquei apresentar uma bibliografia afrorreferenciada, com textos escritos, principalmente, por mulheres negras. Assim, segui o subsequente planejamento:

Tabela 5- Planejamento dos encontros formativos

OFICINAS	OBJETIVOS	DESENVOLVIMENTO
ENCONTRO FORMATIVO 1		
Tema gerador: Educação para as relações étnicorraciais. Marcador: Racismo (perpetuados e sofridos)	• Proporcionar uma contextualização Histórica a respeito de alguns marcos legais relacionados a educação para as relações étnicorraciais.	Leitura conjunta do texto: Resistência e enfrentamentos com a Lei 10.639/03: educação antirracista e pretagogia; Apresentação das Diretrizes Curriculares e do texto da Lei 10.639/03
ENCONTRO FORMATIVO 2		

<p>Tema gerador: Meu pertencimen to, minha história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a noção de pertencimento; • Identificar aspectos das africanidades na vida das docentes; • Fazer o levantamento dos afro-saberes das docentes. • Construir a árvore da vida; 	<p>Apresentação dos conceitos de pertencimento e africanidades e da tabela dos marcadores das africanidades;</p> <p>Apresentar o baobá como proposta da árvore, contextualizando sua história e importância para a população africana;</p>	<p>Levantamento dos afro-saberes e confecção do baobá da vida.</p>
ENCONTRO FORMATIVO 3			
<p>Tema gerador: Territórios de (re) existência</p> <p>Marcador: Formas de conviver/ Laços de solidariedade/ Relações comunitárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o senso comunitário; • Perceber a relação entre as docentes e a comunidade em que trabalham; • Relacionar a realidade apresentada no filme e a situação em que o Bairro Chapadinha está inserido; • Observar através da arte a visão que as professoras possuem da comunidade e de si mesmas. 	<p>Apresentação do documentário “Lixo extraordinário”.</p> <p>Após a exibição do filme, as docentes irão perceber quais os marcadores das africanidades presentes no documentário;</p> <p>Leitura de trechos do livro “Quarto de despejo- Carolina Maria de Jesus, apresentação da autora.</p>	<p>O documentário apresenta a criação do autorretrato dos catadores, desse modo aquela arte irá servir de inspiração para a elaboração da produção das professoras.</p> <p>Como será? Cada uma irá receber uma folha em branco e o molde de um óculo.</p> <p>Será solicitado que elas pintem o óculo de forma espelhada, refletindo o que elas enxergam em relação a comunidade em que a escola está inserida.</p> <p>Depois, irão colar os óculos espelhados na folha em branca e fazerem o seu próprio autorretrato, destacando suas características físicas, como elas se enxergam</p>
ENCONTRO FORMATIVO 4			
<p>Tema gerador: Estampando saberes (oficina de símbolos adinkras)</p> <p>Marcador: Simbologia;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar mais aspectos culturais do continente Africano; • Expor que além da oralidade o continente também é 	<p>Exibição de um vídeo mostrando como os símbolos adinkras são produzidos e quais suas utilidades;</p> <p>Apresentação de vídeo mostrando alguns tecidos</p>	<p>Após a contextualização e leitura dos símbolos e seus significados, cada professora deverá escolher um símbolo que tenha lhe chamado atenção, em seguida, irão estampar um tecido com o símbolo escolhido e os demais.</p>

Representação da África; outras tecnologias;	marcado por um sistema de escrita desenvolvido pelos mais antigos por meio de símbolos que refletem ensinamentos e crenças do povo africano.	africanos estampados com símbolos adinkras; Leitura dos símbolos e seus significados; Exposição de imagens dos símbolos e sua aparição no nosso cotidiano;	
ENCONTRO FORMATIVO 5			
Tema gerador: Afetos brincantes. Marcador: Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)	<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir as brincadeiras praticadas durante a infância das professoras; • Investigar quais os brinquedos utilizados nas brincadeiras • Identificar a relação destas brincadeiras com as africanidades; • Buscar construir o pertencimento afro através da construção da Boneca Abayomi e sensibilizar as docentes. 	<p>Leitura do texto “Boneca, um objeto espelho? Boneca: um objeto de afeto (75 – 80)” do livro “Que beleza busca Vanda? (2019)”.</p> <p>Após a leitura, as professoras irão responder as seguintes perguntas: Quais brincadeiras você costumava brincar quando era criança? Você brincava com bonecas? Como você brincava? Descreva como eram suas bonecas.</p> <p>Apresentação da Boneca Abayomi, quem as criou, o significado do nome e breve explicação sobre a etnia Ioruba, através do vídeo Abayomi.</p>	Após a apresentação das bonecas, pedirei as professoras que confeccionem sua própria Abayomi. Ao final elas irão dispo-lás em cima de um papel e irão escrever o que cada nó representa em sua boneca.

Fonte: elaborado pela autora.

Materiais bibliográfico e de audiovisual utilizados em cada encontro formativo.

Tabela 6- Referências bibliográficas e audiovisuais

ENCONTRO FORMATIVO	MATERIAS
Educação para as relações étnicorraciais.	Textos: Resistência e enfrentamentos com a Lei 10.639/03: educação antirracista e pretagogia (FÉLIX; PETIT, 2019); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).
Meu pertencimento, minha história.	Texto: “Pretagogia, pertencimento afro e marcadores das africanidades: conexão entre corpos e árvores afroancestrais (PETIT; ALVES, 2015); “A árvore de cabeça para baixo” contida no livro “A semente que veio da África” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005).
Territórios de (re) existência	Documentário Lixo Extraordinário- Lucy Walker e Vik Muniz; Quarto de despejo- Diário de uma Favelada – Carolina Maria de Jesus (2014).
Estampando saberes	Vídeos sobre a história dos adinkras e tecidos africanos- Canal Maria Chantal; Material impresso com símbolos e seus significados.
Afetos brincantes	Texto: “Boneca, um objeto espelho? Boneca: um objeto de afeto (75 – 80)” do livro Que beleza busca Vanda? (2019). Vídeo Abayomi ¹⁰ (documentário etnográfico)

Fonte: elaborado pela autora.

5.3 Primeiro encontro formativo

Antes de iniciar os encontros formativos, realizei algumas entrevistas com as docentes, de modo que para a primeira oficina, observando através das entrevistas, decidi apresentar alguns aspectos legais e marcos históricos que envolvem a luta do povo negro no contexto brasileiro, a fim de que as docentes pudessem compreender a importância da minha

¹⁰ Este documentário foi produzido com recursos da FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro através do Edital FAPERJ N° 02/2016 - Programa de Estímulo à Criação e Experimentação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gNZj2CGd9A>. Acesso em: 19 mar. 2020.

pesquisa e a relevância das formações pedagógicas no que diz respeito aos conteúdos da Lei 10.639/03.

Para fortificar tal entendimento, era necessário que as docentes também compreendessem a ideia de pertencimento afro e através das demais oficinas fiz com que cada uma pudesse fazer um passeio entre suas lembranças, seus sentimentos e suas experiências passadas e atuais.

5.3.1 Oficina 1- Educação para as relações etnicorraciais

Para a primeira oficina escolhi como fio condutor o marcador *Racismo (perpetuados e sofridos)*, pois pude relacionar que a não existência de uma formação voltada para esta temática impediria o combate ao racismo no ambiente escolar e, conseqüentemente, esta mazela social seria reproduzida de forma mais constante entre as pessoas que compõem a instituição, sejam elas funcionárias/os ou alunas e alunos.

As entrevistas que realizei aconteceram dentro da escola, nos horários de estudos das professoras. Para elaborar as entrevistas me baseei em informações e aprofundei no decorrer dos encontros formativos, sendo eles: a) os conhecimentos que as docentes possuíam em relação a Lei 10.639/03; b) as práticas de ensino elaboradas por elas e pela instituição no que concerne o combate ao racismo no ambiente escolar; c) a percepção sobre as africanidades (experiências pessoais e sociais); d) realização de momentos formativos voltados para a tônica das relações raciais negras.

As entrevistas duravam pouco tempo, pois as docentes, apesar de estarem nos seus momentos de estudos, eram bastante breve em suas respostas. Apresento abaixo algumas falas que me fizeram refletir e iniciar os trabalhos com o tema *Educação para as relações etnicorraciais*.

Sobre os conhecimentos em relação a Lei 10.639/03, as docentes afirmaram que:

Professora Sária: São poucas coisas que nós temos, é mais aberto assim no mês de novembro em relação ao dia da consciência negra, onde é mais trabalhado, pois nos demais meses, a não ser sobre a escravidão que é em maio falamos sobre o tema. Mas nós não temos assim muitos subsídios não, é pouca coisa que o município oferece.

Professora Alú: Não conheço. Eu não conheço bem, mas nós já trabalhamos o 20 de novembro na escola.

Professora Drísa: Conheço por causa dos projetos.

Professora Nândia: Já escutei falar, mas não estou muito por dentro do assunto.

As docentes demonstraram em suas falas que conhecem pouco ou não conhecem a referida lei. Procurei explicar que não se trata apenas do dia 20 de novembro. Uma delas

também mencionou o dia 13 de maio, data em que a Lei Aurea foi promulgada, tratando mais especificamente da escravidão.

Sobre um projeto mais contínuo relativo à obrigatoriedade da Lei, as docentes afirmaram que:

Professora Sária: Tem um projeto, mas não é aplicado o ano todo e não é a escola que elabora. É um projeto que vem e por ser aquela data a gente comemora e faz alguma ação.

Professora Alú: É trabalhado só no mês de novembro. Durante uma semana, pois não tem como trabalhar o mês todo, a escola especifica uma data pra iniciar [...] eu costumo falar sobre o assunto, mando fazerem pesquisas e trabalhos individuais.

Professora Drísa: Assim, nos projetos quando a gente trabalha na escola, mas na verdade era pra ser bem mais trabalhado, pois fazem uma coisa muito bonita, mas logo passa.

Professora Nãdia: A gente trabalha só na festa do folclore, quando tem o projeto folclore a gente trabalha. O dia 20 de novembro é feriado no Ceará? A gente trabalha, com texto. Mas não é anual e seria interessante se fosse, e como é lei tem que cumprir.

Dentre as inúmeras dificuldades para a aplicabilidade do ensino da história e cultura africana nas instituições de ensino brasileiras, a elaboração de projetos que fortaleçam tais estudos durante todo o período letivo entra como uma das ausências no processo de ensinar e aprender dentro de uma perspectiva antirracista.

Quando a professora diz que *“a gente só trabalha na festa do folclore”* e na mesma hora pergunta sobre o dia 20 de novembro, percebo em sua dúvida que há uma inexistência de informações, e isso fica cada vez mais explícito quando indago sobre a existência de formações pedagógicas dentro e fora do espaço escolar.

Professora Sária: Antes nós tínhamos o estudo em grupo, que era o planejamento. Estudávamos um projeto como montar as ações, cada turma ficava de fazer uma ação pra no dia apresentar, mas agora por conta das horas de estudo ficou muito quebrado e não tem mais como o grupo se reunir pra fazer o estudo, ou seja, é entregue somente o projeto e aí nós vemos o que fazer. A secretaria foca mais o português e a matemática. Essas temáticas assim, a não ser que seja uma apresentação, mas o trabalho focado nessa parte não.

Professora Alú: Não. Só a coordenadora prepara o projeto e apresenta pra gente.

Professora Drísa: Sempre na semana pedagógica a gente conversa, mas eu volto a dizer, **os próprios alunos sempre acham que o branco tem mais oportunidade que o negro, não sei se é devido a comunidade ser carente**, eles tem o professor como exemplo, mas eles se voltam muito pro lugar que eles ficam, e as dificuldades.

Professora Nãdia: Não, é como te falei, na escola é tanta coisa, tanto projeto que muitos a gente passa por cima e não tem o cuidado de ser detalhado, mas não se deixa de trabalhar. Sobre essa temática nunca tivemos formação. (Grifos meus)

Percebo que na fala da professora Drísa, ela tenta responsabilizar os alunos por se sentirem inferiores, sentimento que é atribuído historicamente à população negra. O que acontece é uma ausência gritante de mais referências negras, subsídios que mostrem a essas

crianças que a carência mencionada pela professora vai além da questão econômica. Não há um trabalho de combate, tampouco de fortalecimento racial.

O descaso percebido na fala da professora Drísa é fortalecido pelo desdém presente no depoimento da Nãdia. Segundo ela, os conteúdos e projetos relacionados ao que tange a Lei 10.639 são menosprezados, não havendo uma integração no currículo da instituição. A professora também verbalizou que nunca tiveram formação sobre tal temática. Posto isso, fica explícito que se não há formação e informações sobre a temática, essas professoras não irão inserir um assunto tão pertinente nas aulas, tampouco os alunos e alunas da professora Drísa irão minimizar o senso de inferioridade atribuídos a eles e elas.

Pelo exposto, é perceptível que a temática das relações raciais negras é tratada como um tema sem importância, havendo apenas conversas esporádicas em uma única época do ano. Desse modo, pude perceber, através das palavras das educadoras, que a escola em questão não está isenta da propagação do racismo, no entanto é tratado de forma amena pelas profissionais, pois quando questionadas se já presenciaram alguma atitude racista por parte dos estudantes, elas afirmam que:

Professora Siária: Já vi reclamações de pais que vieram na escola denunciar, por conta do tratamento com as crianças. Na fala da mãe deu a entender que ela se sentiu ofendida, pois ela falou assim: “é por que meu filho é negro e pobre?” [...] Na minha sala de aula criança não tem distinção se é preto, branco ou pobre, rico... pra mim todo aluno é igual. Jamais em uma sala de aula, você como professor deve rotular aquela criança, se ponha no lugar dela. Seria muito desumano, você como professor agir dessa forma.

Professora Alú: Se já aconteceu eu não presenciei.

Professora Drísa: Uma criança falou assim pra outra: “seu pai é negro” e o outro respondeu: “besteira, meu pai é negro porque ele nasceu numa noite que não tinha energia, estava escuro e ele nasceu preto.” Eu tentei falar, mas eles não me escutaram e ficaram debochando. Eu ia falar que: “meu filho eu também sou negra e eu não nasci no escuro não”. Confesso que até eu ri também, pela inocência da criança explicando o porquê de o pai ser negro.

Professora Nãdia: Nunca presenciei racismo, as vezes tem bullying, mas por causa da cor da pele nunca vi.

Quando as professoras afirmam a inexistência do racismo na escola, mas ao mesmo tempo expõem situações se configuram como ações e falas racistas, percebo o silenciamento que há em relação a esta problemática, um silenciamento que, usando as palavras de bell hooks (2013, p. 92), pode ser interpretado como “um ato de cumplicidade”.

Acredito que esta prática de condescendência se dá pela falta de percepção e conhecimento do que é o racismo e de como ele opera. Então, para elas, parafraseando hooks (2013), se o racismo não é percebido, ele não pode ser combatido, pois não há como dar nome ou afrontar algo que não existe em nosso imaginário.

Visto que as professoras não percebem certas atitudes como racistas, pedi que expusessem como se portariam diante de uma situação de racismo e quais atitudes tomariam, e elas explicaram que:

Professora Siária: Conversando, chamando atenção, procurar mostrar que não é dessa forma, a conversa é o ponto de partida, quando vejo que não vou conseguir levo a coordenação.

As vezes não é por maldade, é mais um momento deles, e com raiva falam dessa forma um com o outro, umas brincadeiras bestas, mas que por trás você percebe que é uma maneira de atingir o colega.

Professora Alú: eu faria o que qualquer um poderia fazer, que seria falar sobre o preconceito e falar sobre aceitar o outro da forma que é.

Professora Drísa: Existe vários exemplos de pessoas negras que estão vencendo na vida, é difícil o espaço? É! Mas está tendo a conquista, de pouco a pouco o negro tá mostrando que tem condições e que é capaz de fazer o que o branco faz.

Professora Nândia: Conscientização, mostrar que todos somos seres humanos independentemente da cor, todos precisam ser tratados com respeito.

Quando a professora relata que “*as vezes não é por maldade, é mais um momento deles, e com raiva falam dessa forma um com o outro, umas brincadeiras bestas, mas que por trás você percebe que é uma maneira de atingir o colega*”, fica ainda mais explícito que o problema existe, mas não é levado em consideração, passando despercebido ou tratado como uma simples “brincadeira” de crianças. É uma situação grave, pois o que para ela é tratado como brincadeira, na verdade é mais uma situação de racismo explícito reproduzido dentro da escola.

Perante o exposto em relação as entrevistas, apresentei para as professoras, na íntegra, o texto escrito por mim e minha orientadora, a professora Dr. Sandra Petít, intitulado de “*Resistencia e enfrentamentos com a Lei 10.639/03: educação antirracista e pretagogia*”, (2019), no qual expomos a contextualização que envolve a referida Lei, assim como outras que contemplam o estudo da temática racial. Mostrei também as *Diretrizes Curriculares para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004).

Após a leitura do texto e das diretrizes curriculares, pedi que cada professora fizesse um relato sobre o que havia absorvido daquele momento. Percebendo a dificuldade que elas apresentavam em verbalizar, solicitei que fizessem uma narração escrita, como descrito a seguir:

Professora Siária: A história da Cultura africana mesmo fazendo parte da composição Cultura brasileira sempre ocupou uma posição pouco visível para sociedade e não diferente também na área da educação.

Podemos admitir que a cultura africana influenciou desde o início da nossa história, mas nunca foi dada o devido valor ou importância. Mesmo com a promulgação de leis que obrigam o ensino de História da África e da Cultura Afro brasileira nas modalidades de ensino da educação brasileira ainda enfrentamos muitos desafios e

resistência: preconceitos e a falta de formação específica dos professores, barreiras de resistência dos familiares, racismo e bullying. Precisamos mudar a mentalidade preconceituosa e superar as desigualdades raciais, no campo dos educadores não reconhecem a importância da história e da Cultura Afro brasileira para a compreensão da história do Brasil.

Ensinar História da África aos alunos é a única maneira de efetivar a lei, não é tarefa só do professor, mas de todos que fazem a escola, de todas as disciplinas, não apenas como projeto, em datas comemorativas, sim em todo decorrer do ano letivo.

Professora Alú: Eu aprendi que essa Lei 10.639, alterou a lei 9.394 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Professora Drísa: Aprendi que assim sendo a educação étnico-raciais impõe aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimento quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa e igual. Criticam estas realidades e fazem propostas bem como grupos do negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como é inúmeras cidades, para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar tem que desfazer mentalidades racista e discriminadora secular.

Professora Nândia: A Lei 10.639 é uma lei do Brasil que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares que infelizmente nem todas as escolas cumprem a lei.

É notório, através do exposto pelas docentes, que após a leitura e explicações referentes a educação da população negra brasileira, as lacunas sobre o que é, como surgiu e para que foi promulgada a Lei 10.639/03, começaram a ser preenchidas, e o silenciamento que antes era constante, começou a se romper, pois após a leitura do relato, as professoras expuseram alguns comentários.

No encontro formativo com a professora Siária, ela expos que anteriormente, lá pelo ano de 2010, havia na escola o hábito da *“comemoração da consciência negra e depois foi alterada e colocaram a parte indígena, tínhamos danças africanas, comidas típicas, apresentações e envolvíamos a comunidade”*, mas que, infelizmente, com o passar dos anos se tornou cada vez mais raro e que, *“principalmente agora, não está tendo mais um cuidado. É feito alguma coisa aí pra contemplar o projeto e pronto, e se fosse mais bem trabalhado e intensificado eu acredito que teria mais rendimento”*. Assim, ao fazer esta comparação com os anos anteriores, ela admite que a escola não está tendo o cuidado em aplicar a legislação.

Concluída esta etapa de apresentação das Leis e de explicar a importância daquelas formações, iniciei os encontros formativos referentes a construção do pertencimento afro das docentes, como descrevo na sequência.

6 PERTENCIMENTO AFRO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Neste capítulo apresento o segundo encontro formativo: Meu pertencimento, minha história. Para a segunda oficina utilizei como base a tabela dos Marcadores das africanidades, levando em consideração todos os aspectos da lista. Para iniciar, expliquei todo o planejamento para as professoras, o que faríamos no encontro, perguntei se havia alguma dúvida e se poderíamos iniciar a atividade, e tendo resposta positiva demos início a formação.

6.1 Oficina 2 - Meu pertencimento, minha história

Para que as professoras entendessem melhor o conceito de pertencimento e para possibilitar um primeiro contato com a tabela dos marcadores, levei cópias impressas do texto “*Pretagogia, pertencimento afro e marcadores das africanidades: conexão entre corpos e árvores afroancestrais* (PETIT; ALVES, 2015), que faz parte do livro Memórias de Baobá II.

Para além do entendimento acerca dos conceitos, as educadoras puderam ter contato com materiais elaborados pelo grupo de pesquisa NACE, pois dentro do campo das africanidades no Ceará, o Núcleo das Africanidades Cearenses ganhou bastante destaque nos últimos anos.

A leitura foi atenta, onde apresentei e expliquei o que cada marcador significava. Em um primeiro momento, as professoras se mostraram bastante tímidas e não fizeram perguntas sobre os conceitos, mas ficaram muito interessadas em saber o que era a *Pretagogia*. No encontro seguinte, levei o livro escrito pela professora Sandra Petit e falei um pouco mais sobre a construção do referencial Pretagogia.

Após as leituras e conversas, indiquei que começaríamos a fazer o levantamento dos afrossaberes de cada professora. A primeira professora a participar da oficina perguntou se era “obrigada” a escrever todos os marcadores, e na ocasião pedi que ela lesse mais uma vez a tabela e marcasse com quais marcadores ela gostaria de trabalhar, utilizei esta estratégia com as demais professoras, pois percebi certo receio por parte delas em expor coisas da sua vida pessoal.

Foi interessante efetivar o levantamento, pois algumas dúvidas começaram a surgir em relação aos marcadores, e nesse momento decidi que iríamos dividir a oficina em dois momentos, pois como nossos encontros eram restritos apenas às duas horas, não daria tempo realizar toda a oficina naquele dia.

Na semana seguinte tiramos um momento para a leitura dos afrossaberes levantados por cada professora. A tabela 7 apresenta os marcadores escolhidos e os afro-saberes de cada professora.

Tabela 7- Afrossaberes da professora Nândia

Afrossaberes- Professora Nândia
História da minha linhagem, inclusive agregados: Na minha família há pessoas negras e também aquelas que se consideram negras por respeitar e gostar de suas maneiras e costumes.
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos): Sou brasileira, nordestina, cearense e iguatense. Fui criada no sítio com meus pais e irmãos.
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida: O prato que eu me recordo bastante é o mungunzá que era feito por minha mãe, prato que ela faz até hoje. Sabor igual ninguém faz!
Escrituras negras: tive contato com a história “Menina bonita do laço de fita”
Curas/Práticas de saúde: Nunca tive contato com rezadeiras, devido a religião da minha família. Com relação a plantas até hoje eu acredito e faço muitas vezes tratamentos com elas um exemplo é o lambedor que é feito para curar gripe.
Valores de família/Filosofia: Meus pais sabem até hoje repassar valores, os quais levaremos pro resto da vida como ser honesto, falar sempre a verdade, não se apoderar de nada que não nos pertence e muitos outros.
Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes): Sempre da a bênção, quando encontrar, beijando a mão.
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação: Eu sinto muita saudade das histórias que meu avô contava sentado no terreiro rodeado de pessoas.
Representação da África/Relações com a África: livros, histórias e palestras.
Vocabulário afro/Formas de falar: ditos populares.
Negritude – Força e resistência: são pessoas que apesar de sofrerem muitas vezes racismo, não se deixam abater e continuam a lutar pelos seus direitos.
Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos: eu admiro pessoas que se assumem como são, seja com relação a cor da pele ou se tem cabelo crespo ou encaracolado e não nega sua origem.
Racismos (perpetuados e sofridos): Infelizmente em muitos ambientes ainda acontece o racismo. Carater não se define pela cor da pele ou cabelo, todo seu humano deve ser tratado com respeito.

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar das explicações, a professora Nândia mostrou uma certa dificuldade em fazer o levantamento dos seus afro-saberes, escrevendo de forma mínima. Fiz algumas perguntas e expliquei que ela devia preencher os marcadores com aspectos de sua vida pessoal, mas ela disse que não teria mais o que escrever.

Tabela 8- Afrossaberes da professora Siária

Afrossaberes- Professora Siária
<p>História da minha linhagem, inclusive agregados: A minha história de vida comecei escutá-la desde pequena por minha avó, que por sinal era negra: Estou criando minha neta, a mãe dela adoeceu e morreu de câncer, o pai não quis a menina, ela é a única neta branca, porque puxou ao pai que era loiro de olhos claros. A cada fala dessas eu odiava. Via que o preconceito existia sempre que eu estava com meus tios e primos os demais colegas da escola ficavam com apelidos com eles e eu saía em defesa e acabava entrando em atritos.</p>
<p>Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos): A família de minha mãe era residente de Mombaça, na década de 50 mudaram pra Iguatu. Os familiares do meu pai são de Maranguape, mas não os conheço. Meu nascimento foi em Cedro e com 1 ano de idade vim morar com meus avós maternos por conta do problema de saúde de minha mãe, que veio a falecer um tempo depois.</p>
<p>Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida: Lembro-me da minha infância e ainda recordo dos doces de caju, gergelim (espécie) que minha avó fazia. Quando eu tinha 13 anos fomos para uma farinhada, comi beiju com porco assado, castanha de caju assada, doce de buriti. Nunca irei esquecer esses sabores.</p>
<p>Escrituras negras: Aos 07 anos de idade eu assisti a primeira versão da novela “A escrava Isaura”; as cenas me deixava impressionada com a vida da jovem e o tratamento com a mesma por ser filha de negros; Aos 14 anos li o livro da literatura Brasileira de Bernardo Guimarães; Na década de 90 lecionei numa turma de 4º série e contei a lenda do Negrinho do Pastoreio; Também lembro de ter estudado sobre Zumbi dos Palmares.</p>
<p>Curas/Práticas de saúde: Quando tive minha primeira filha Maria Eugenia ela adoeceu com muito vômito e desintéria, ela tinha 2 anos. Ela estava muito desfalecida, então procurei uma benzedeira. Dona Toinha mora no Alto do Juca, algumas pessoas falavam que ela era de Umbanda, fui até lá e implorei pela saúde de minha filha, nessa hora D. Toinha perguntou se eu tinha fé, respondi que sim, em primeiro lugar Deus e depois na reza dela. Ela disse que precisaria rezar em três horários diferentes e assim fizemos. Fui para casa e no dia seguinte já notei melhoras. Voltei lá para agradecer, ela não aceitou pagamento em dinheiro, mas mesmo assim a ajudei com alimentos. Ela disse que a doença tinha sido causada por outra rezadeira que viu a menina e colocou quebranto.</p>
<p>Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes):</p>
<p>Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação: Meu avô tinha o hábito de nos contar histórias a noite, as preferidas dele eram história que assustavam, como a mula que corria a meia noite na lua cheia.</p>
<p>Negritude – Força e resistência: Ao estudar no 6º ano no Filgueiras Lima minha professora de história era negra e a forma que ela explicava prendia a minha atenção e numa dessas aulas era sobre quilombo dos Palmares e Zumbi. Os alunos não tinham livros didáticos de história, então perturbei meu avô, ele fez um esforço e comprou esse livro e eu acompanhei toda a história de luta dos escravos e a do Zumbi ficou marcada, pois imaginei todo o esforço, garra e luta desse herói.</p>
<p>Cabelo afro (encaracolado/cacheado/cresto) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos: Lembro-me que quando meu tio veio de São Paulo na década de 90, ele disse que as mocinhas faziam pranchinha e os cabelos ficam lisos, e me perguntou porque eu não fazia. Confesso que fiquei</p>

na tentação e somente em 2010 eu fiz, achei lindo e estranho também, mas agora assumi meus cachos e gosto deles assim.

Racismos (perpetuados e sofridos): A minha família sempre muito simples e na época do ouro branco aqui na cidade de Iguatu, minha avó e minhas tias catavam algodão nos terrenos dos rendeiros. Certo dia ela e uma das minhas tias colheram determinada quantidade e foram até o armazém para pesar e prestar contas com o dono, mas o mesmo tinha saído e estava somente um “puxa saco” dele. Elas então deixaram os sacos com algodão e combinaram voltar depois. Quando o dono chegou o outro senhor falou: - Esse algodão aí foi uma negra velha e uma negra nova que deixou.

Eles não viram, mas minha avó estava por trás deles e ouviu a conversa. Ela falou: - meu nome não negra velha, é Euclides e eu sempre respeitei e o chamo de Sr. Julho, mas agora vou chama-lo de Amarelo.

Fonte: elaborado pela autora.

No momento em que fizemos a leitura dos afro-saberes, foi perceptível o quanto a atividade estava mexendo com os sentimentos da professora. Ao falar sobre sua mãe, ela não conseguiu segurar as lágrimas, pois a perdeu ainda muito jovem.

Tabela 9- Afrossaberes da professora Alú

Afrossaberes- Professora Alú
História da minha linhagem, inclusive agregados: Meus avós maternos são descendentes de negros. E eu sou filha de uma mulher de traços negros.
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos): Nasci na cidade de Quixadá, vim embora para cidade de Icó com 03 anos, morei naquela cidade até os meus 16 anos. Depois disso vim morar na cidade Iguatu onde estou até hoje.
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida: Na minha infância os pratos eram muito ricos, sempre comia umas comidas típicas como: mungunzá, cuscuz com leite, tapioca, chapéu de couro, galinha caipira, entre outros.
Escrituras negras: Em relação as escrituras negras o que eu já li e estudei foi alguns livros relacionados a consciência negra existentes na escola.
Curas/Práticas de saúde: Minha mãe sempre nos ensinou a ter contato com rezadeiras e as plantas medicinais. Sempre que precisava ela nos levava pra uma senhora de idade da nossa comunidade para rezar na gente.
Valores de família/Filosofia: Minha família sempre me ensinou a ser honesta, simples e principalmente respeitar as pessoas velhas, obedecendo e não sendo mal criada com eles.
Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes): Aprendi a respeitar e obedecer, mesmo não sendo da minha família.
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação: Não escutava muito sobre lendas e mitos, mas já em relação as histórias antigas da minha mãe ela sempre gostava de comentar com a gente sobre sua infância, sua vida sofrida que nunca teve chance de estudar, desde criança seu pai, meu avô não deixava elas irem pra escola, pra ir trabalhar na roça entre outras histórias.

Representação da África/Relações com a África: Sobre a África, o que eu tenho de conhecimento é só o pouco que eu li nos livros existentes na escola.
Vocabulário afro/Formas de falar: Em relação a forma de falar e do vocabulário afro eu só tinha conhecimento com os trabalhos realizados na escola com: leitura dos livros.
Negritude – Força e resistência: Tenho uma pessoa muito especial que é natural da África, mas mora há algum tempo em Fortaleza. Ele conseguiu muitas coisas através da sua força e determinação.
Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos: Aliso meu cabelo já faz alguns anos.
Racismos (perpetuados e sofridos): Racismo nunca passei por esse preconceito, mas no meu modo de ver é uma coisa que sempre vai existir de uma forma ou de outra no nosso país.

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar das diversas explicações de como deveria ser feito o levantamento, notei que a professora Alú teve um pouco de dificuldade em realizar a atividade. Acredito que, para ela, pode ser um exercício complicado dialogar sobre sua vida.

Tabela 10- Afrossaberes da professora Drísa

Afrossaberes- Professora Drísa
História da minha linhagem, inclusive agregados: Minha família é de origem simples, inclusive ouvi a minha tia falar que foi difícil a família do esposo dela aceitar devido à falta de recurso e por ela ser negra.
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos): Nasci aqui em Iguatu.
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida: gostava muito de comer manga
Escrituras negras: Mestre Vitalino o fazedor de bonecas; África um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas; Vovó Anastácia e as mulheres guerreiras abolicionistas; eu você e a capoeira; são alguns livros que já li aqui da escola.
Curas/Práticas de saúde: Remédios naturais ainda hoje uso e vejo algumas pessoas usando. Ex: hortelã, folha da castanhola e muitos outros.
Valores de família/Filosofia: Honra com o que diz, ser honesta, respeitar para ser respeitado.
Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes): Eu amo estar com os mais velhos e acredito que só tem a nos ensinar e o respeito é sempre importante.
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação: No início da noite sempre ouvia os mais velhos contar estórias de: mula sem cabeça, lobisomens e cachorros que aparecem do nada para as pessoas e de botijas.
Representação da África/Relações com a África: Em relação a África acompanho sempre a semana cultural nas escolas e por sinal muito bem apresentadas com seus costumes e suas tradições africanas.
Vocabulário afro/Formas de falar: Moleque, cafuné, farofa, quitute, angu.
Negritude – Força e resistência: Sim somos resistentes, pois sabemos o quanto é e foi difícil conseguir o melhor para nós mesmo negros e para a sociedade

<p>Cabelo afro (encaracolado/cacheado/cresto) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos: Eu me aceito como sou, gosto do meu cabelo como sempre foi: cacheado</p>
<p>Racismos (perpetuados e sofridos): Mesmo com os tempos modernos e avançados ainda vejo e ouço que as pessoas tem preconceito com nós negros.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Das quatro docentes, a professora Drísa foi uma das que se mostrou mais interessada e curiosa sobre os marcadores, e como visto, ela se colocou enquanto uma mulher negra.

Infelizmente, percebo que as docentes tiveram uma certa dificuldade de falar sobre si mesmas e de reconhecerem a influência que as africanidades possuem sob suas vidas.

6.1.1 Elaboração dos Baobás

Após fazerem o levantamento dos afrossaberes, propus as docentes a construção de uma árvore, na qual fariam a distribuição dos marcadores.

Neste aspecto do trabalho me inspirei da técnica usada pela Professora Sandra Petit, que em suas aulas e oficinas, após o levantamento dos afro-saberes, sugere a construção da Árvore dos saberes numa perspectiva das africanidades, pois segundo Petit e Alves (2015), esta técnica foi inspirada na Árvore de Conhecimento, de Pierre Lévy e Michel Authier e nos trabalhos de Jacques Gauthier, que a reestabeleceu com a ideia de Árvore dos Saberes, possibilitando a construção de saberes de forma coletiva. Desse modo, a árvores elaboradas pelas professoras tiveram o intuito de aproxima-las das suas vivencias do passado e alcançar suas africanidades.

Assim, além de querer apresentar mais um dos aspectos culturais, naturais e originários africanos, sugeri que fizessem um Baobá, procurando expressar os valores sentimentais e simbólicos que a árvore ancestral africana transmite a quem a conhece. Exibi imagens de vários tipos de Baobás, mostrei geograficamente o seu local de origem e onde podemos encontrar um baobá no Brasil. Após fazer a contextualização, fizemos uma leitura conjunta de uma das histórias do Baobá.

O Baobá possui inúmeras histórias e lendas que são compartilhadas e narradas, sejam em contação, roda de conversa entre crianças e adultos, ou oralizada pelos mais velhos. Para dar continuidade a este compartilhamento circular, apresentei a história “*A árvore de cabeça para baixo*” contida no livro “*A semente que veio da África*” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005). O Baobá é cultura, é ancestralidade!

A árvore de cabeça para baixo
(Uma história da Costa do Marfim)

Nos primórdios da vida, o criador, fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o Baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir.

Mas ao lado do baobá havia um charco. O criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como espelho. O baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito:

- Por que não sou como aquela outra árvore?

Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores.

O Baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava:

- Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar o meu trabalho. Mas o Baobá mostrava outra planta e perguntava: porque suas flores não eram tão cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga.

E o criador insistia:

- Me deixe ir, você para mim é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda a criação.

Mas o Baobá implorava:

- Me melhore aqui, e um pouco ali...

O criador, que precisava fazer os homens e os outros seres da África, saía andando. E o Baobá o seguia onde quer que ele fosse. Andava pra lá e pra cá. (É por isso que essa árvore existe por toda a África).

O Baobá não deixava o criador dormir.

Continuava e continuava e continuava sempre a implorar melhorias. Justo a árvore que o criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita!

Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo pra nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o Baobá e disse:

- Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isso e aquilo. E cale-se agora.

Foi então que o criador agarrou o Baobá, arrancou-o do chão e plantou novamente. Só que... Dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada.

Isso explica sua aparência estranha, é como se as raízes ficassem em cima, na copa.

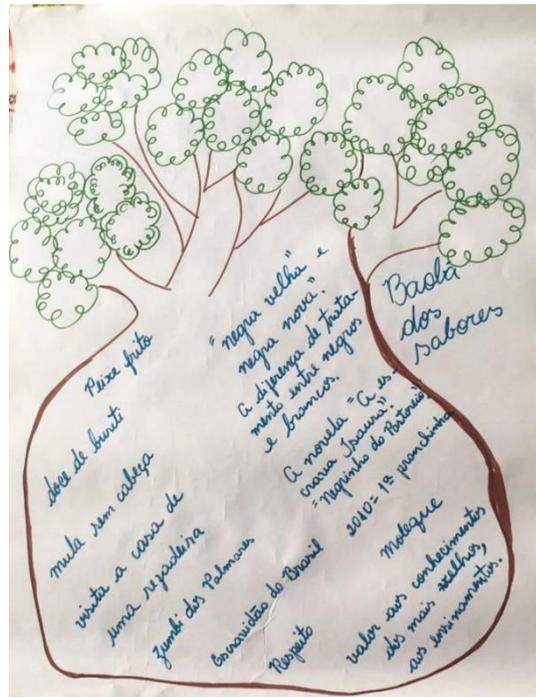
Parece uma árvore virada de ponta-cabeça!

Até hoje dizem que os galhos do Baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o criador, ao olhar para o Baobá, enxerga a África

Após o conto, cada professora desenhou o seu próprio Baobá, fazendo a distribuição dos seus afrossaberes, dando-lhes nomes para suas artes. A professora Siária deu o nome de *Baobá do Sabores*, pois ao construir, ela relatou que lembrou bastante dos sabores da sua infância e que remetem a sentimentos, ações e experiências. A professora Drísa presenteou sua produção com o nome de *Baobá da Felicidade*, pois, segundo ela, conhecer a história daquela árvore foi um presente que a encheu de alegria. A docente Alú chamou sua arte de *Baobá do Passado*, pois a fez reviver momentos marcantes. Já o *Baobá do Pensamentos* foi produzido pela Professora Nândia, que descreveu aquele momento como uma oportunidade de reflexão sobre si mesma.

Logo depois de finalizarem a construção dos Baobás, pedi que cada professora relatasse, através da escrita, como foi a experiência de realizar aquele trabalho.

Figura 25 – Baobá da professora Siária



Fonte: Arquivo pessoal.

A seguir, o relato da professora Siária

Ao realizar esse trabalho me fez recordar de momentos que estavam adormecidos e até guardados em minha memória que de certa forma são relacionados com minha origem afrodescendente. As vivências de brincadeiras com meus primos, os gritos da vizinhança chamando-nos de “moleques de rua”. A cultura alimentar que minha avó e tias costumava fazer: doces, bolos, comidas de milho, fubá, pipoca, mungunzá, canjica. No terreno criavam muitas galinhas e porcos; na época natalina matavam porco e fritavam e guardavam a banha para a mistura de quase 1 mês.

As visitas eram muitas e todos dormiam em redes. Morávamos perto do Rio Jaguaribe, tomávamos banho no rio ao entardecer. Na minha juventude, mudou um pouco o ritmo, alguns parentes foram embora, outros morreram e as recordações são muito boas.

Estudei em várias escolas e pude perceber a discriminação e o preconceito sempre presente na nossa sociedade racista, preconceituosa principalmente em relação aos mais carentes, pobres e negros. E tudo isso me faz refletir mais e mais, até onde uma simples cor de pele, cabelo ou íris dos olhos, podem diferenciar seu modo de olhar, avaliar e rotular uma pessoa. O que importa é o seu caráter, sua dignidade e respeito. A cor é só um detalhe (Professora Siária).

Ao relatar sua experiência em fazer o levantamento dos seus afro-saberes, a professora Siária destaca, para além das lembranças de infância, o seu entendimento enquanto uma pessoa que possui origens afrodescendente. Destaco que, apesar de ter a pele clara e nunca ter sofrido nenhum tipo de preconceito racial, ainda muito jovem ela passou a perceber ao seu redor a discriminação e o preconceito em relação as pessoas “mais carentes, pobres e negros” e também em relação aos seus familiares, pois conta que “Via que o preconceito existia sempre

que eu estava com meus tios e primos, os demais colegas da escola ficavam com apelidos com eles e eu saía em defesa e acabava entrando em atritos”.

A professora também relata que foi criada por sua avó, que sempre afirmava que ela era “*a única neta branca, porque puxou ao pai que era loiro de olhos claros*”, ou seja, sua linhagem materna era constituída por pessoas negras. Desse modo, penso nas relações construídas entre a mãe e o pai de minha interlocutora, principalmente em sua mãe, uma mulher negra, que mesmo tendo adoecido de câncer, não recebeu os cuidados necessários do companheiro, que depois de sua morte não quis cuidar da filha.

Após a leitura dos afro-saberes, a professora contou que sua família materna não tinha uma boa relação com seu pai, o homem “*loiro de olhos claros*”, é tanto que moravam em cidades distintas. Diante de tal informação, penso que haveria um certo receio e resistência na aceitação da relação entre a mãe, mulher negra, e o pai, homem branco.

Frantz Fanon (2008, p. 59) aponta que um dos problemas na relação entre negras/os e brancas/os está na dúvida em saber se é “*possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade*”, que foi construído ao longo do tempo e das relações sociais. Assim, questiono: *é possível a/o branca/o reconhecer seu lugar de privilegio verdadeiramente? Pois é notório que pessoas brancas tem uma certa dificuldade de se pensar pertencentes de um certo grupo racial, já que, na grande maioria das vezes, o debate das relações raciais está voltado para nós, negras e negros (RIBEIRO, 2019).*

Essa reflexão dá lugar a outra categoria muito importante no registro dos afrossaberes da professora, pois ela coloca que assistiu a uma versão da novela “*A escrava Isaura*”, quando ainda era pequena, e naquele momento ficou impressionada com “*o tratamento com a mesma por ser filha de negros*”. Possivelmente, a comoção se deu, talvez, por ela também ser uma menina branca, filha e neta de mulheres negras.

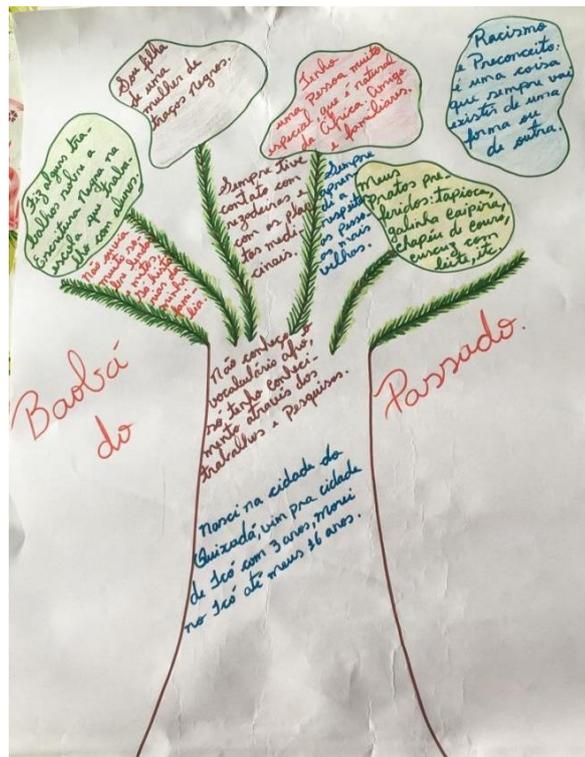
Como visto anteriormente, a cidade de Iguatu foi uma das grandes produtoras de algodão na região Nordeste, sendo também cenário para o trabalho escravo. Naquele período escravocrata era muito comum que as mulheres exercessem trabalhos nas lavouras e colheita do algodão, e após a abolição mulheres afrodescendentes continuaram exercendo o trabalho.

Minha colaboradora expôs que sua família vivia da colheita do algodão, trabalho que era exercido principalmente por sua avó e sua tia, mulheres negras. Ela relatou que sua avó conta que em uma das vezes que se dirigiram até a fazenda para pesar o algodão foram chamadas por um dos empregados (que na minha visão, seria um retrato de feitor) de “*uma negra velha e uma negra nova*”. Associo que tal expressão relaciona-se à época da escravidão, que mesmo sendo um período de exploração sem distinção de idade ou gênero, produzia mais

quem era mais jovem. Davis (2016) destaca que era comum nas plantações os proprietários utilizarem “um sistema de cálculo do rendimento do trabalho escravo com base nas taxas de produtividade” para saber quanto cada escravizado/a colhia naquele dia. Dentro desse sistema de trabalho e cálculo as mulheres escravizadas eram vistas como uma “força de trabalho completa- a menos que tivessem sido expressamente designadas para as funções de “reprodutoras” ou “amas de leite” ”, outra condição que não colocava essas mulheres nesse patamar de completude no trabalho era as mulheres de idade mais avançada, que colhiam pouco algodão e algumas acabavam impossibilitadas de exercerem o trabalho pesado das lavouras e eram encarregadas de cuidar dos filhos das mais jovens, enquanto estas colhiam mais.

Dessa forma, entendo que ao dizer “*uma negra velha e negra nova*” o trabalhador fazia referência ao rendimento que cada uma teve naquele dia ou até mesmo, de forma estereotipada, media seu desempenho pela aparência e idade das duas mulheres. Além de trazer à tona um aspecto escravocrata e racista.

Figura 26 – Baobá da professora Alú



Fonte: Arquivo pessoal

A seguir, o relato da professora Alú

Ao iniciar esse trabalho pensei muito na minha infância, lembrei muitas coisas que nem imaginava lembrar, mas gostei muito, desse trabalho, voltei ao meu passado e as minhas lembranças de infância tanto as boas quanto as ruins. Só foi um pouco difícil falar em detalhes, mais o pouco que lembrei foi muito bom. Em relação ao

trabalho realizado foi bem interessante, montamos uma linda árvore que eu dei o nome de Baobá do passado, nessa árvore escrevi tudo que lembrei e acho que ficou muito bom.

Em relação ao levantamento dos afrossaberes, a construção da árvore e ao relato, traduzo todas essas etapas utilizando a palavra *silêncio*, pois em todas as partes da oficina, senti um certo distanciamento entre a professora e o momento presente, pois muitas vezes a docente ria do que falava, era como se ela utilizasse de um disfarce para acobertar seus verdadeiros sentimentos.

Logo no início dos trabalhos com a professora Alú, percebi um certo receio dela em relação a temática, mesmo aceitando participar da pesquisa. Logo nas entrevistas se mostrou alheia a tudo que se remetia a questão racial dentro da escola, era como se fosse algo sem importância. Percebi que tal incredibilidade se dava pelo fato de que qualquer conhecimento que não seja compatível com os padrões eurocêntricos e disseminado pela branquitude são constantemente rejeitados (KILOMBA, 2019).

Na primeira oficina, a professora não fez perguntas, e por mais que eu indagasse se havia dúvidas ela afirmava que não. No levantamento dos afrossaberes, a princípio, a mesma disse não sabia como fazer e escreveu apenas algumas frases nos marcadores escolhidos por ela, mas conseguiu reconhecer conceitos como senhoridade, culinária, remédios e, principalmente, que reconhece a existência do racismo.

Atento para uma desconfiança de suas próprias epistemologias, que segundo Grada Kilomba (2019, p 54), tal descrença se dá devido ao racismo, pois “pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas”, e assim acabamos questionando se somos capazes ou não de produzir algum tipo de saber.

Ainda sobre os marcadores, o primeiro, sobre a história da sua linhagem, a docente registrou que: “*meus avós maternos são descendentes de negros. E eu sou filha de uma mulher de traços negros*”. Percebo que quando ela diz que seus avós “são descendentes de negros” e que sua mãe possui traços negros, ela não as/os reconhece enquanto negras/os. Assim, há uma negação de si e do outro no não reconhecimento de sua negritude, pois ao tempo em que ela faz tais afirmações, ela os afasta do ser negras/os.

Em “*O pequeno Manual Antirracista*”, Djamila Ribeiro (2019) aponta o ato de enxergar a negritude como uma ação antirracista, mas coloca que reconhecer-se enquanto advindo de uma família negra não é tarefa fácil, pois apesar de que “desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial”, não significa que haverá um ato de assumir-se

A seguir, o relato da professora Drísa.

Fazer este trabalho foi gratificante demais. Eu me senti praticamente frente a frente com o meu passado maravilhoso, sem muita dificuldade na minha vida, mas era maravilhoso trabalhar no pesado sabendo que no fim do dia de tanto trabalho íamos tomar banho no rio Jaguaribe, era um verdadeiro sonho.

Quando ouvi a história da árvore Baobá me senti ali naquela história, parecia que tinha sido feita para mim passo a passo a começar pelo meu nome. Sempre quis saber a origem do meu nome, mamãe só fala que foram os meus avós paternos que escolheram o meu nome e que com dois dias de nascida eles me pegaram levaram até a igreja e me batizaram e que eles mesmo foram meus padrinhos.

Como o baobá da história nasceu ao lado de um rio de águas tranquilas eu também tive o privilégio de nascer em um lugar onde bem próximo passa o rio Jaguaribe, sim, um rio que também tinha águas limpas e areia que dava de dez a zero em qualquer mar, era um rio limpo onde no final de semana vinha bastante gente tomar banho, era uma verdadeira harmonia as pessoas se divertindo as margens e águas doce do rio Jaguaribe.

Também sou uma pessoa insatisfeita e descontente porque não tenho um trabalho que posso contar com o seu salário durante o ano todo. Sou prestadora e durante os meses de janeiro e julho não tenho trabalho e salário.

Sinto inveja de quem conseguiu se firmar no seu trabalho, estou sendo verdadeira não tenho inveja de casa, de casamento e ninguém, mas tenho inveja e magoa de não ter o privilégio de não conseguir me afirmar no meu trabalho que amo de coração.

Mas se é assim, vou em frente há vinte e oito anos estou na luta do dia a dia.

Apesar de tudo eu me sinto uma árvore BAOBÁ: A ÁRVORE DE PONTA –CABEÇA.

A minha árvore é o Baobá da FELICIDADE.

Apesar de algumas insatisfações referentes ao seu trabalho, a professora Drísa demonstra ser muito feliz com sua profissão. Em relação a esse dissabor, a mesma contou que nos anos 90 foi aprovada em concurso público na cidade de Iguatu, no entanto, foi vítima de uma injustiça política e, mesmo correndo atrás dos seus direitos, perdeu o cargo. Na época, a então secretária de educação não a lotou em nenhuma escola e a vaga que seria dela foi ocupada por outra professora. Mesmo com todos os desgostos, e apesar de tudo, a mesma não desistiu e segue exercendo o ofício que escolheu com muito amor.

A professora Drísa difere em um ponto muito específico e importante nos nossos trabalhos, pois das quatro docentes foi a única que se assumiu enquanto uma mulher negra e deixou tal afirmativa explícita ainda no nosso primeiro encontro quando disse que “*tenho consciência que eu sou negra*”.

Perante a declaração, acreditei que a docente teria muito o que falar sobre suas raízes negras, contudo, mais uma vez noto uma grande lacuna entre as experiências vividas e o ato de expor aspectos que lhes são marcantes enquanto mulher negra.

Não quero fazer aqui nenhuma análise psicológica, pois este não é o meu papel, mas percebo que a frustração referente ao trabalho da docente interfere drasticamente em outros aspectos de sua vida, principalmente no ato de falar, de se colocar enquanto sujeito de sua própria história.

bell hooks (2013) diz que quando um/uma professor/a não está disposto a partilhar suas narrativas, e se não houver um encorajamento no ato de falar, possivelmente não haverá construção do senso de pertencimento, assim, aquelas/es que falam “são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que “não pertencem”” (KILOMBA, 2019, p. 43). Desse modo, percebo que mesmo se colocando como uma mulher negra, que estudou e foi a primeira de sua família a ter um diploma, a docente ainda não enxerga o seu pertencimento afro de forma que reconheça a contribuição das africanidades em sua vida.

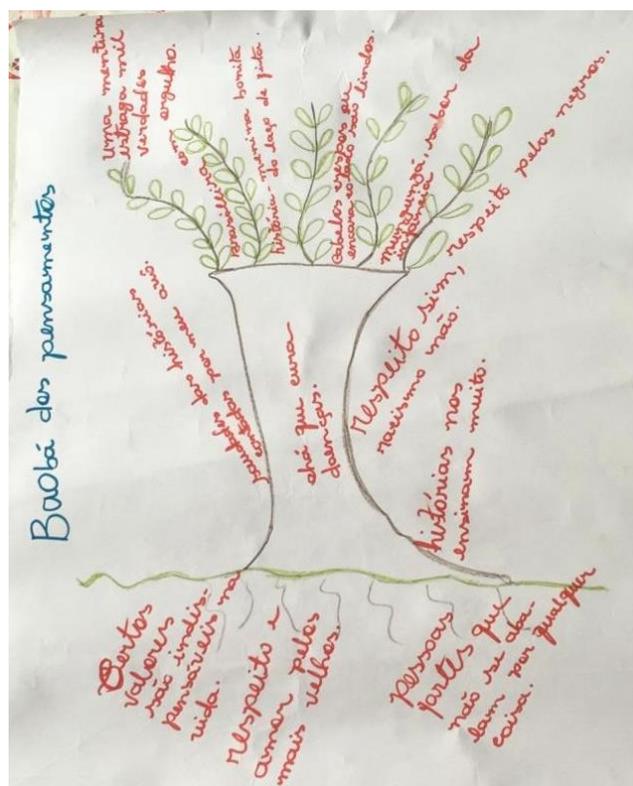
Dentre os afrossaberes, o referente a Negritude, ela diz que nós, negras/os, “*somos resistentes, pois sabemos o quanto é e foi difícil conseguir o melhor para nós mesmo negros e para a sociedade*”. Observo que a docente reconhece a situação da população negra brasileira, e afirma que “*mesmo com os tempos modernos e avançados ainda vejo e ouço que as pessoas têm preconceito com nós negros*”; e isso me faz perceber uma certa tentativa de distanciamento entre o ser negra (da professora) e o ser negra/o dos demais afrodescendentes, daí me pergunto, será que ela nunca sofreu nenhum tipo de preconceito racial por ser uma mulher negra?

Eu acredito que sim, pois retomando para a situação em que a professora não foi admitida quando passou em um concurso público, me vem a reflexão que tal evento tenha acontecido não só por questões políticas, mas que, talvez, a docente tenha sido vítima de racismo institucional, resultante do “funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”, pois o fato da vaga que lhe era destinada ter sido preenchida por outra professora efetiva as desvantagens e os privilégios por meio da raça (ALMEIDA, 2018, p 29).

A docente diz: “*Eu me aceito como sou, gosto do meu cabelo como sempre foi: cacheado!*”, e falar de cabelo é algo que me toca muito, pois sei bem o quanto é complexa a lida com o cabelo natural, complexa não no sentido de cuidados, mas uma complexidade que não nos é natural e sim imposta pela forma como recebemos e encaramos os olhares de repulsa, preconceito e inquietação dos outros em relação a nossa estética negra.

Muitas vezes a estética negra, o corpo negro como um todo é visto como “feio” e “ruim” e para fugir de tais julgamentos nós mudamos. Gomes (2019, p. 19) diz que “mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar de inferioridade”, é uma fuga que nos prende, nos desanima e nos massacra a cada vez que nos olhamos no espelho, pois aquela imagem ali refletida não é verdadeiramente o que somos e o que queremos ser. Assim, penso que é um ato de coragem e de resistência uma mulher assumir seu cabelo crespo ou cacheado em uma sociedade racista.

Figura 28 – Baobá da Professora Nândia



Fonte: Arquivo pessoal

A seguir, o relato da professora Nândia.

Muito importante esse momento de aprendizagem sobre os povos africanos e seus costumes, cultura e crenças. Isso só me faz ter mais admiração e respeito por eles. Que a todo dia possamos rever nossos conceitos sobre certas atitudes. Que o respeito esteja sempre acima de qualquer outra coisa. Que o baobá dos pensamentos nos faça refletir cada vez mais. Com relação aos marcadores tive a oportunidade de resgatar minhas origens, lembrando de coisas que fizeram parte da minha história.

A princípio, a professora Nândia ficou mais introspectiva. Na explicação referente aos marcadores e no levantamento dos afrossaberes, a professora não manifestou ter dúvida e questionamentos sobre a atividade.

No desenvolvimento do exercício de elaboração da árvore e na exposição sobre o Baobá ela ficou um pouco mais animada, mas quando soube que teria de desenhar, falava que não saberia como desenhar, mas mesmo assim acabei convencendo-a que conseguiria.

Nos afrossaberes, a professora relatou que em sua família há pessoas “*que se consideram negras por respeitar e gostar de suas maneiras e costumes*” e em relação a tudo que concerne a tônica da negritude, ela afirma que negras/os “*são pessoas que apesar de sofrerem muitas vezes racismo, não se deixam abater e continuam a lutar pelos seus direitos*”. Um discurso que notei no desenvolvimento destas oficinas é a construção da imagem da/o

negra/o como sendo a/o sujeita/o que “sofre muito, mas continua lutando”, e não há uma reflexão mais forte sobre como realmente são tais lutas, faltando um outro imaginário do que é o ser negra/o para além do escravismo, do sofrimento e das lutas.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi (2019, p. 32) nos alerta para o perigo de uma história única, apontando que:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Assim, percebo que as histórias contadas e introjetadas no imaginário das minhas colaboradoras as fizeram construir apenas uma percepção do que é ser negra/o em uma sociedade racista com a brasileira. A dignidade do povo negro foi despedaçada mesmo antes de cruzarem o atlântico, e nos cabe assumir isso, assim como é nosso papel, enquanto professoras educadoras, reparar estas dignidades, exaltando as narrativas e valorizando o que nos foi omitido pelo/a colonizador/a. Não adianta apenas pensar no que foi o escravismo, mas cabe refletir sobre suas consequências de forma crítica e sem romantismos.

A minha intenção não é apontar quem é ou não negra no grupo colaborador desta pesquisa, mas é impossível não perceber que a professora possui traços físicos de uma mulher negra, mas não se assume como tal e demonstra, através dos seus discursos, esta negação de identidade e pertencimento, principalmente influenciada por concepções familiares. Advinda de uma família evangélica, a professora afirma nunca ter tido contato com uma rezadeira, devido a religião da família.

7 PERTENCIMENTO: RELAÇÕES TERRITORIAIS E SIMBÓLICAS

Nesta seção apresento o terceiro encontro formativo onde trabalhei com as docentes o Marcador das Africanidades *Formas de conviver/ Laços de solidariedade/ Relações comunitárias*. O motivo da minha predileção por este marcador se deu pelo fato de que as professoras colaboradoras já trabalham na comunidade em que a escola está inserida há alguns anos, mas não são da comunidade. Assim, objetivei despertar o senso comunitário e o sentimento de pertença em relação àquele lugar. O quarto encontro “Estampando saberes” também está descrito neste capítulo. A oficina “Afetos brincantes” compõe a quinta e última oficina ministrada com as professoras e foi inspirada no marcador “Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)”.

7.1 Territórios de (re) existência

Figura 29- Oficina 3- Produção dos autorretratos



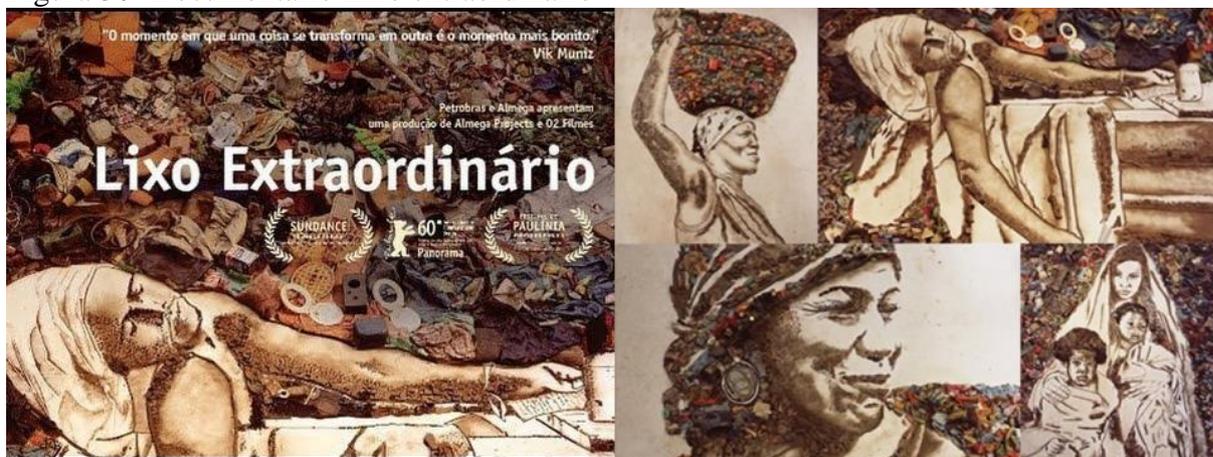
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A Escola de Ensino Fundamental Judite Cavalcante Silva está inserida em um dos bairros mais periféricos da cidade de Iguatu e, infelizmente, grande parte das famílias pertencentes aquela comunidade vive do trabalho no lixão, que está localizado próximo ao bairro.

Para aproximar ainda mais as docentes da realidade em que aquelas famílias vivem, resolvi apresentar o documentário “Lixo Extraordinário”, de 2010, em que foram criadas as obras de artes nomeadas de “Retratos do lixo”. O documentário foi feito para mostrar o trabalho

do Artista Vik Muniz¹¹. O cenário escolhido foi o aterro sanitário do Jardim Gramacho, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. O aterro era considerado um dos maiores do mundo, que funcionou de 1976 a 2012, quando foi fechado.

Figura 30- Documentário Lixo extraordinário



Fonte: Google imagens (2019)

O intuito do documentário, além de dar visibilidade ao trabalho de Vik, foi mostrar o problema do grande número de acúmulo de lixo na sociedade contemporânea, o trabalho dos catadores e as formas de ressignificar os problemas causados pela poluição através da reciclagem. Para além destes aspectos, o filme retratou a construção dos afetos entre as/os catadoras/es, o senso comunitário e as formas de resistências das mulheres e homens negros que são a grande maioria naquele espaço.

O documentário traz realidade da vida das/os catadoras/es, que buscam a duras penas se sustentarem com o trabalho de reciclagem, situação essa que se assemelha a realidade da comunidade Chapadinha.

¹¹ Vik Muniz: Vicente José de Oliveira Muniz nasceu em São Paulo no dia 20 de dezembro de 1961. Estudou Publicidade e Propaganda na FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado). Depois disso, resolveu focar nos estudos voltados para a produção de obras visuais. No início da década de 80 mudou-se para os Estados Unidos. Viveu durante 1 ano em Chicago e depois em Nova York, onde abriu um ateliê de arte. Ali, ficou muito conhecido e suas obras foram apresentadas em diversos meios de comunicação, inclusive no conceituado *New York Times*. Essas publicações foram essenciais para que o trabalho de Vik fosse reconhecido em outros lugares do globo. A partir disso, museus muito conceituados no mundo contataram o artista. Isso foi o começo de uma vida artística de sucesso que prevalece até hoje. O artista produz obras voltadas para a sustentabilidade. Além da pintura, ele trabalha com a produção de esculturas e fotografia. Atualmente, Vik Muniz é conhecido mundialmente por suas obras inusitadas onde utiliza técnicas e materiais como alimentos, algodão, materiais recicláveis, cabelo, arame, serradura, pó, terra, dentre outros. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/vik-muniz/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

*Resenha do Documentário Lixo Extraordinário*¹²

“Tião, Zumbi, Magna, Irmã, Isis, Suelen e Valter. Pessoas invisíveis para a maior parte da população, confundidas com o material do qual tiravam seu sustento: lixo. Em 2010, elas viraram personagens no documentário Lixo Extraordinário (Waste Land), dirigido por Lucy Walker. Imagens aéreas do então lixão de Jardim Gramacho mostram montanhas de descarte em meio à Floresta Atlântica, uma cicatriz de danos humanos à casa Terra. Forte o suficiente, mas que não capturam a outra face do problema da produção de lixo: as vidas humanas que trabalhavam e dependiam daquele lugar para sua sobrevivência.

Para mostrá-las ao mundo, o artista plástico Vik Muniz fez da sua arte um projeto social. Um dos maiores artistas brasileiros reconhecidos internacionalmente, ele utiliza os mais diversos materiais para fazer suas obras, como sujeira, diamantes, açúcar, cabos, cordas, calda de chocolate, pasta de amendoim e pigmento. E também resíduos sólidos. O que importa para ele é “mudar a vida de um grupo de pessoas usando o material que elas usam”. Por isso a diversidade de matéria-prima.

O dinheiro arrecadado com a venda das obras (que tiveram a contribuição dos próprios catadores) foi revertido para a Associação dos Catadores do Aterro Metropolitano do Jardim Gramacho, liderada por Tião Santos, hoje empreendedor social. O filme, produzido e realizado a longo de três anos, foi indicado ao Oscar de Melhor Documentário em 2011 e levou Tião para o tapete vermelho. Um ano depois, o lixão, considerado o maior da América Latina, foi extinto e no lugar foi implantado um Polo de Reciclagem no fim de 2013 (mas a situação não melhorou; poucas pessoas continuaram empregadas e ainda há o descarte ilegal de lixo por lá).

O documentário começa com foco em Vik e vai aos poucos apresentando a vida e a realidade dos catadores de materiais recicláveis do lixão, mostrando todo o desenvolvimento do projeto, desde a ideia até a exibição das obras de arte e o “depois” dos protagonistas. Com o retorno financeiro, algumas daquelas pessoas conseguiram mudar sua vida e saíram do lixão. O projeto não mudou só a realidade delas, mas a forma como elas se percebia enquanto pessoas e trabalhadores. Além da questão humana fortemente presente na narrativa, que aproxima o espectador da história, envolve e emociona, o documentário traz à tona a problemática da produção de lixo em suas dimensões sociais, ambientais e econômicas. Consumismo, desperdício, poluição, classes sociais, condições de trabalho e preconceito são alguns dos temas sobre os quais podemos refletir.

As artes plásticas e o cinema têm o poder de conscientizar e abrir os nossos olhos para questões que precisam ser discutidas e modificadas na sociedade. Só existe lixo no mundo porque nós, seres humanos, produzimos lixo – materiais que desperdiçamos e não reaproveitamos. É nossa responsabilidade e nosso dever mudar isso. Com consciência e ações diárias.”

Comecei apresentando o documentário para cada uma das docentes, que assistiram atentamente. Após a exposição do filme, pedi que cada professora fizesse o levantamento dos marcadores das africanidades presentes na obra cinematográfica. Na tabela 11 listo os marcadores levantados por elas:

¹² Resenha Lixo Extraordinário. Disponível em: <http://www.sustentaacoes.com/2020/06/lixo-extraordinario-waste-land-de-lucy-walker-resenha.html?m=1>. Acesso em: 18 nov. 2020.

Tabela 11- Marcadores referentes ao documentário

PROFESSORA	MARCADORES
Siára	História da minha linhagem, inclusive agregados; história do meu lugar de pertencimento; pessoas negras referências da minha família; simbologias da circularidade; escrituras negras; negritude- força e resistência; racismo; relações comunitárias;
Alú	História da minha linhagem, inclusive agregados; história do meu lugar de pertencimento; simbologias da circularidade; escrituras negras; negritude- força e resistência; relações comunitárias;
Drísa	História da minha linhagem; Pessoas negras referencias; Curas/ práticas de saúde; festas afro da minha infância; Lugares míticos e territórios afro; Negritude; Artesanato; Racismo; Formas de conviver/ laços de solidariedade/ relações comunitárias; relações com a natureza; Vocabulário afro/ formas de falar.
Nândia	Modos de comer e o valor da comida; racismo; relação com os mais velhos; relação com o chão; Formas de conviver/ laços de solidariedade/ relações comunitárias.

Fonte: elaborado pela autora.

O intuito de pedir o levantamento dos marcadores foi de que, além da arte e do trabalho, as docentes percebessem que havia grande presença das africanidades no documentário - um aspecto que ficou em segundo plano no filme, já que os personagens principais são negras e negros.

Um dos marcadores percebido pelas docentes foi sobre *“História da minha linhagem, inclusive agregados”*. Esse marcador chamou atenção, pois cada personagem do filme contou um pouco de suas histórias e de seus familiares. Um segundo marcador mencionado pelas colaboradoras foi o *“Formas de conviver/ laços de solidariedade/ relações comunitárias”*, pois segundo elas, além de haver um sistema organizado por meio da associação de catadores, aquelas pessoas trabalham em união para um bem maior, que é a diminuição da poluição, em busca do seu sustento e dos seus familiares e pelo reconhecimento de sua profissão, pois como dito na película, eles e elas não são catadores de lixo, mas sim, catadores de materiais recicláveis.

O marcador *“Negritude- força e resistência”* é um dos mais fortes em todo o documentário, pois está representado por cada uma/um daquelas/es catadoras/es, não só por trabalharem em condições tão precárias e terem que demonstrar a todo momento sua força física e psicológica, mas também pela trajetória de cada uma/um. São pessoa resilientes e que, apesar das estatizações sociais, revelam que a união entre eles, a sabedoria e a arte podem mudar vidas.

Zumbi¹³ é um grande exemplo dessa resistência negra, que também pode ser representado pelo marcador *“Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências no mundo”*. Seu apelido já conta muito sobre sua história e sobre seu pertencimento afro. O catador é um dos trabalhadores que participam ativamente na associação e conta que um dos seus maiores sonhos é visitar a África para resgatar a história de suas raízes ancestrais.

Irmã¹⁴, mulher negra, tem um papel muito importante na comunidade, pois ela é quem cozinha para suas/seus companheiras/os de trabalho. Quando indagada sobre seu papel lá no aterro, ela diz que *“pode tá chovendo ou fazendo sol, que acendo o fogo e faço a comida, não deixo ninguém passar fome”*. Irmã é uma mulher muito respeitada por todos, e até o seu apelido fortalece toda a sua importância, o que fez as docentes relacionarem a personagem com o marcador sobre *“relações com as mais velhas/ senhoria”*. Além disso, sua ação representa um grande valor comunitário africano. De certa maneira, aquele espaço se transformou em um *“Território afro”* e as pessoas ali presentes demonstram grande zelo e cuidado, estabelecendo forte *“relação com a natureza e com o chão”*, pois para além do catar materiais recicláveis, estão trabalhando em conjunto na tentativa de amenizar a poluição e destruição do meio ambiente.

As obras de arte Retratos do lixo ganharam grande repercussão no Brasil e no exterior, sendo vendidas em leilões, o que ajudou bastante na manutenção e criação de novas atividades na associação de catadoras/es. Os quadros foram feitos utilizando fotos das/os catadoras/es capturadas pelas lentes da câmera de Vik Muniz, e aquelas fotografias foram incorporando objetos que estavam no lixão, assim, de forma coletiva as/os trabalhadoras/es construíram seus retratos.

Inspiração neste aspecto do documentário, propus que cada docente fizesse seu autorretrato. Assim, entreguei para cada uma uns óculos em branco para que nas lentes fossem desenhados ou descritos os reflexos da comunidade Chapadinha. Em seguida, elas deveriam colar os óculos em um papel e desenharem a si mesmas.

Nenhuma das professoras quis produzir desenhos nas lentes dos óculos, preferindo escrever o que percebem da comunidade.

¹³ José Carlos da Silva Lopes Bala.

¹⁴ Leide Laurentina da Silva.

Tabela 12- Reflexões referentes ao bairro Chapadinha

REFLEXOS DA COMUNIDADE CHAPADINHA			
Professora	Lente direita	Lente Esquerda	Cores das lentes
Siária	Nas lentes há pontos positivos e negativos da comunidade, positivos na lente direita: união, solidariedade, senso comunitário, empatia, lazer, trabalhadores	Pontos negativos: racismo, poluição, preconceito, desrespeito aos mais velhos, pobreza.	a cor preta representa a fumaça, a azul e verde representa mudança
Alú	Falta de emprego; Falta de objetivo de vida; Falta de apoio familiar;	São pessoas carentes; precisam de muita ajuda e respeito; São pessoas simples e humildes.	Nos meus óculos eu refleti os pontos negativos e as necessidades que a comunidade Chapadinha precisa em relação a vida sofrida e pela falta de emprego.
Drísa	Paz, luz, esperança.	Acreditar	a cor preta simboliza a fumaça e os aspectos negativos da comunidade; as cores azul e verde representa esperança, paz, luz e a ação de acreditar
Nândia	Muitas crianças carinhosas, amorosas e com muita vontade de vencer na vida.	O que me causa tristeza é ver crianças chegar com fome na escola.	o que está refletido nos óculos é amor, compreensão, amizade, carinho e dedicação.

7.1.1 Produção do autorretrato e relato das docentes

Além do documentário, as professoras tiveram contato com o livro “*Quarto de Despejo: diário de uma favelada- Carolina Maria de Jesus*¹⁵”, onde li juntamente com as docentes alguns trechos da obra, para que pudessem enxergar que, para além da pobreza exposta no documentário e até mesmo na comunidade em que trabalham, há histórias de pessoas que buscam superar as dificuldades, e um exemplo foi a Carolina de Jesus. Pessoalmente, muito simbólico e importante que as professoras lessem o diário, pois além de ser uma obra que

¹⁵ “Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais, por volta de 1914. Foi empregada doméstica em São Paulo, onde, mais tarde, passou a catar papel e outros tipos de lixo reaproveitáveis para sobreviver. Em reportagem sobre a favela do Canindé, onde vivia Carolina, o repórter Audálio Dantas a conheceu e descobriu que ela escrevia um diário[...] Uma vez publicado, o livro trouxe fama e algum dinheiro para Carolina. O suficiente para deixar a favela, mas não o bastante para escapar à pobreza. Quase esquecida pelo público e pela imprensa, a escritora morreu em um pequeno sítio na periferia de São Paulo, em 13 de fevereiro de 1977.” A obra de Carolina de Jesus, foi traduzida para vários idiomas. Atualmente, segue sendo um dos livros mais lidos, principalmente por negras e negros que tanto admiram seu trabalho.

apresenta uma mulher empoderada para o seu tempo, é também uma personalidade valorosa para a literatura brasileira. Foi também um momento de reafirmar que a população negra produz conhecimentos mesmo nas adversidades.

Após a leitura do texto, pedi que cada professora escrevesse um relato da experiência em participar daquele momento. Há muitas coisas a serem observadas entre a realidade exposta no documentário, a história de Carolina de Jesus e o bairro Chapadinha, pois são locais permeados pela pobreza, fome, desrespeito pela categoria de catadoras/es e o abandono dos governantes, e cheio de simbolismos que se referem as questões raciais no Brasil. Mas, em contrapartida, também são realidades marcadas pela resistência, por todas as formas de ressignificação e de luta pela vida.

Tais aspectos foram representados nas atividades produzidas pelas docentes, pois no momento em que estavam confeccionando, foram tomadas pela ideia de representarem em seus óculos questões positivas e negativas referentes a comunidade, lembrando que as atividades foram individuais, então não havia como ser algo combinado entre elas.

A descrição das cores usadas nos óculos mostra como esta ideia de “bom e ruim” está enraizado no momento de refletir sobre aquele território. Duas das professoras descreveram que a cor preta representa a fumaça, consequência da queima de lixos no aterro próximo ao bairro, já as cores azul e verde representavam a vontade e esperança por mudanças. As outras docentes que não especificaram as cores também usaram uma paleta que, possivelmente, faria tal relação, sendo elas verde, marrom e amarelo.

Para esta atividade também pedi que as professoras colocassem em prática seus talentos artísticos através dos desenhos, pois via que mesmo havendo reclamações quando afirmavam que não sabiam desenhar, essa era a estratégia mais cabível diante das dificuldades de expressarem verbalmente o que sentiam. Assim, cada uma desenhou seu autorretrato, a forma como se enxerga e como imagina que os outros as veem.

Figura 31- Autorretrato professora Siária



Fonte: Arquivo pessoal.

Abaixo, o relato da professora Siária.

Ao fazer meu autorretrato eu pude expor e assumir minhas raízes: cabelos crespos e volumosos; lábios carnudos e me faz lembrar os meus avós negros e caboclos, peles negras. Tenho uma mistura de sangue de negros com brancos que por conta dessa mistura a minha pele tem um problema chamado queloide, ou seja, a qualquer corte ela não cicatriza como antes e fica uma elevação na pele.

Vejo nesse desenho uma pessoa que apesar do preconceito presenciado, o racismo e bullying, ainda tenho esperança e vejo que as pessoas são boas e solidárias e muitas são capazes de mudar a realidade, mesmo com lutas e sofrimento, lutar por seus direitos e viver de forma digna.

Esse estudo que realizei do documentário “Lixo extraordinário” e o Quarto de despejo- diário de uma favelada”, foi de uma grande importância para minha vivência: a comunidade que trabalho há 17 anos é uma realidade bem parecida com a do filme e a história do livro.

O bairro situado numa periferia, onde a maioria são pais ainda muito jovens, as meninas não concluem o fundamental II e engravidam e por conta dessa nova etapa abandonam os estudos e sua vida volta-se somente a cuidar da casa e dos filhos. Os homens também por terem pouca escolaridade se sujeitam a trabalho no lixão existente na comunidade; catam diversos materiais e vendem para sustentar a família. Há famílias que digamos essa profissão é “hereditária”, os pais trabalhavam lá, morreram e os filhos e netos continuam exercendo a mesma função.

Outro fator que percebi que torna a comunidade discriminada é a poluição, a fumaça como cartão de visita na chegada da cidade. Sem contar com as doenças respiratórias que os moradores locais e vizinhos adoecem: bronquite, asma, tosse constante.

O lado bom para os catadores é que são organizados. Possuem associação, mas ainda falta muito: materiais de proteção para trabalho, algum tipo de seguro caso um desses trabalhadores venha a adoecer.

São pessoas carentes, que a maioria tira o sustento da reciclagem, ao recolher esses materiais vendem e levam algum alimento para os demais de casa, mas mesmo com toda dificuldade encontrada eles são zelosos e cuidadosos com seus lares.

Ao encontrar um ex-aluno percebi que ele ficou com vergonha do seu trabalho: disse-me que ficou desempregado e o lixão foi a única saída, tinha vergonha. Então respondi que o trabalho dele é tão digno quanto qualquer outro e não havia motivo de envergonha-se.

Nessa última década percebi que, as meninas principalmente, estão aceitando suas características afro-descendentes: os cabelos crespos assumidos; porque antes a febre do momento era a chapinha.

A imagem posta anteriormente foi feita pela professora Siária, que de acordo com seu relato pôde expor e assumir suas “*raízes negras: cabelos crespos e volumosos, lábios carnudos*”.

É sabido que os corpos negros são historicamente erotizados, desejados, oprimidos, inferiorizados, negados e carregados de atributos negativos, que devem ser desconstruídos. No entanto, há pensamentos equivocados quando se fala em desconstrução de estereótipos impostos a negras e negros, pois muitas vezes o sujeito branco sente-se no direito de pegar para si o que no seu imaginário é exótico e diferente: lábios grossos, cabelos crespos etc.

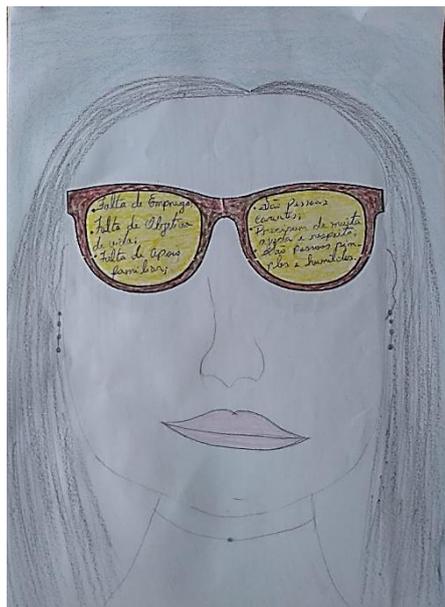
Grada Kilomba (2019, p. 158-159) afirma que em situações assim o racismo é produzido na “forma de paixão pelo “exótico” e “primitivo”, além de que no “mundo conceitual branco, o sujeito negro torna-se um objeto de desejo”, ou seja, muitas pessoas sentem-se negras meramente por um desejo de ser aquele “objeto de exotismo”.

Faço tal reflexão, pois percebo que há uma certa tentativa de apropriação da estética negra por parte da professora, pois há um distanciamento entre o autorretrato e a fisionomia da docente. Frente a isso, me sinto inquietada e de certa forma incomodada com tal incoerência, pois sendo ela uma mulher de pele branca e cabelos lisos, a própria se descreve com características de uma mulher negra.

Deixo explícito que o ser negra/o vai além da cor da pele, e que o intuito desta pesquisa foi justamente promover o fortalecimento do pertencimento afro, o qual acredito tenha sido atingido, mas afirmo que assumir-se enquanto filha e neta de mulheres negras e entender do seu pertencimento é diferente de apossar-se de características físicas que, de fato, não são suas. Ainda assim, me pergunto se o fato de a professora afirmar que tem traços afros é uma forma de atingir um desejo interno ou se é só mais uma maneira de dizer: “eu não sou racista!”.

Não quero aqui fazer juízo de valor, apenas refletir até que ponto a docente entende o que é realmente ser negra em uma sociedade racista ou até mesmo me atentar o que, de fato, é ter o senso de pertencimento afro.

Figura 32- Autorretrato professora Alú



Fonte: Arquivo pessoal.

Abaixo, o relato da professora Alú.

Em relação ao documentário “lixo extraordinário” eu achei uma história muito bonita. Ele relata o trabalho de um artista plástico brasileiro: Vik Muniz, com os catadores de lixo em dos maiores aterros do mundo.

O que eu achei da realidade da história vídeo tem relação com a comunidade que eu trabalho, é que eles tem o mesmo trabalho sofrido, trabalham em condições extremamente precárias, sujeitos a todos os tipos de contaminações e de doenças e também em muitas vezes eles retiram do lixo seu próprio alimento.

Sobre de Carolina Maria de Jesus eu achei que foi uma forma que ela achou para relatar sua vida sofrida. Escrevendo sobre seu dia a dia, relatando suas vivencias na favela, sobre seu sofrimento e também seus filhos.

A professora Alú preencheu a ficha de apresentação no início da pesquisa e se declarou como parda, uma das categorias que é utilizada nas pesquisas do IBGE para definir a quantidade populacional em relação as características etnicorraciais utilizando cor ou raça. É importante frisar que de acordo com o instituto, pessoas que se declaram pardas e pretas compõem o total da população negra brasileira, ou seja, a docente entra nesse grupo.

Se observarmos seu desenho, é possível perceber que ela utiliza uma cor bem clara para pintar a “sua” pele. Ressalto que no momento em que ela estava produzindo o desenho, a mesma não iria pintar sua produção, então me perguntou se era necessário pintar ou não e eu respondi, sem pretensão de induzi-la, que ela ficasse à vontade, mas que seria interessante que o desenho fosse pintado, e assim ela o fez da maneira que achou melhor.

No decorrer dos encontros e na realização do autorretrato, ficou explicito que a docente não se sentia pertencente ao grupo racial de pessoas negras. Em um outro momento, quando estava pintando o desenho, a docente afirmou que não se sentia negra, pois sua cor

natural não era aquela e que estava mais escura, pois andava muito a luz do sol, e que como estava na sua certidão de nascimento, ela achava que era mesmo parda. É compreensível a decisão da docente em não se enxergar como uma mulher negra, pois como aponta Sueli Carneiro (2011, p. 67), o termo “parda” é por muitas vezes utilizado para “amenizar” as devastações sofridas, por sua identidade étnica ou racial, consequente do racismo, da discriminação e “pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente”. Assim, negras e negros por muitas vezes “não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são”, e quando se deparam com situações em que tornam-se percebidas e apontadas como negras/os encontram-se pegadas de surpresa.

Figura 33- Autorretrato professora Drísa



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Abaixo, o relato da professora Drísa.

O documentário nos mostra a vida difícil de pessoas que vivem no meio do lixo para retirar dele o seu sustento de vida. Sim, sabemos que não é fácil trabalhar em cima do que já é considerado lixo e você ter que procurar o seu sustento dali.

Pois na comunidade que leciono a maioria dos moradores sobrevivem do lixo. De tudo vem de lá, do vestir ao calçar e o alimento. Muitos dos meus alunos veem com o material roupa e lanche de lá e tudo e muito simples eles falam com a maior naturalidade do que que trouxeram e o que encontravam lá. Eles dizem que até mesmo de madrugada vai alguém de sua casa procurar porque chega muitas coisas consideradas boas na parte da madrugada.

Apesar de viver no país de grandes dificuldades espero paz, luz e esperança. Que as pessoas que estão à frente do poder acorde e vejam o ser humano de maneira igual porque não é cor e dinheiro e poder que precisamos. Nós precisamos é de oportunidade para todos. Acredito que um dia alguém irá ver o ser humano igual e dando a tão esperada oportunidade.

Vejo a professora Drísa como um caso muito peculiar na minha pesquisa, pois como revelado outrora, ela é a única professora que se considera negra, no entanto, percebo que há um certo constrangimento em ser e se dizer negra.

No momento de realizar o autorretrato, a docente me pediu para concluir o trabalho em sua casa, pois achava que não daria tempo fazer tudo naquele pouco tempo. Acatei o pedido, e na semana seguinte a docente não foi para a escola no dia do nosso encontro, mas mandou o material, o desenho e o relato escrito. Quando abri as folhas, vi que ela não havia feito o autorretrato, a folha estava apenas com o óculos colado. Naquele momento me senti muito frustrada e triste, mas refleti bastante sobre o porquê de a docente não ter desenhado a si mesma.

Com mais calma percebi que enxergar a si mesma, seja interna ou externamente é um exercício complicado pois poder ser sofrido, na época eu estava lendo o livro “*O espírito da intimidade*” de Sobonfu Somé (2003, p. 25), e em uma passagem ela dizia que “existe uma dimensão espiritual em todos os relacionamentos” independentemente do tipo de relacionamento, e de certa maneira, durante todo o percurso da minha pesquisa, eu estava entrando na intimidade das minhas colaboradoras e queria que elas também tivessem acesso a minha durante nossas conversas, mas só depois de ver a folha em branco e ler as palavras de Sobonfu, percebi que não é fácil estabelecer uma relação tão íntima com as docentes.

Além das questões que nos são mais íntimas, percebo no comportamento da docente que ela foi ensinada desde muito nova a reconhecer o seu lugar na sociedade, algo que é muito comum na criação de crianças negras. Somos ensinadas/os que a população negra era escrava e não escravizada; que o Brasil foi descoberto e não invadido; que negras e negros eram agressivos, e não que estavam se defendendo; aprendemos que os quilombos eram meros refúgio de “negros fugitivos”, e não que eram comunidades construídas para alimentar uma força ancestral e de resistência; muitas coisas são colocadas como histórias únicas e nós, crianças negras, crescemos acreditando que nossa estética negra é feia, que nosso cabelo é ruim e que devemos ter cuidado ao entrar e sair de uma loja; aprendemos também a não nos abrir, a não falar das nossas dores e medos para outras pessoas, assim quando nos deparamos com alguém que está aberta a nos escutar, permanecemos submersos no silêncio, no medo.

Observei nos dias em que permaneci na escola que ela sempre mantinha seu cabelo preso. Usando da curiosidade, acessei as redes sociais da mesma e pude perceber que em determinadas ocasiões a professora manipula seus cabelos e os usa soltos. Para Gomes (2019, p. 254) o cabelo é uma das características fenotípicas que mais se destaca em um corpo, pois seus diferentes estilos, independente de manipulações ou não, é constituído de um “importante

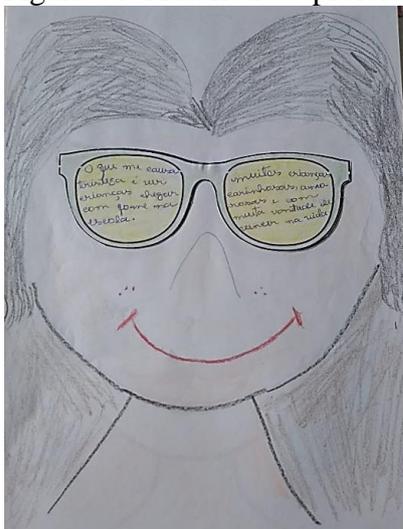
ícone identitário” e diversas simbologias, e que dá caminho para “a compreensão da identidade negra em nossa sociedade”.

Assim, a autora aponta que:

Na construção da sua identidade, na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tanto de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Nem mesmo a família negra que valoriza as práticas culturais afro-brasileiras escapa dessa situação. [...] para muitos negros estar no mundo apresenta-se primeiro no plano da rejeição para depois aceitar-se e afirmar-se como pessoa, como sujeito e como alguém que pertence a um grupo étnico/racial. Essa aceitação vai depender da trajetória de vida, da inserção social, da possibilidade de convivência em espaços onde a cultura negra e as raízes africanas são vistas de maneira positiva. Desencadeia-se a partir daí um processo de construção da autoestima, do ver-se a si mesmo e ser visto pelo outro (GOMES, 2019, p. 254).

O fato de a docente não se sentir à vontade para representar-se a si mesma em um desenho diz muito sobre essa relação entre ela e sua corporeidade, pois desde o levantamento dos afro-saberes, percebo que a docente, apesar de ser de uma família constituída por negras e negros, não demonstrou ter contato com a cultura afro, e suas vivências sociais contribuíram muito para essa rejeição do corpo. Perceber-se e aceitar-se negra/o é, sobretudo, desapropriar-se de uma história negada, é ressignificar e fortalecer seu pertencimento étnico e afro de forma individual e coletiva (GOMES, 2019).

Figura 34- Autorretrato professora Nândia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Abaixo, o relato da professora Nândia

Sobre o documentário eu pude aprender vários ensinamentos, principalmente sobre o amor ao próximo, trabalho coletivo, união com as pessoas e que mesmo em meio a tanto coisa ruim, tem sempre algo bom que se pode construir, recriar e compartilhar.

No meu desenho eu procurei expressar o meu sentimento em relação a comunidade em que trabalho. São pessoas carentes com muitas dificuldades, mas que aprenderam a conviver em meio a isso com dignidade e coragem.

O trabalho com a Professora Nãdia se deu de forma muito rápida. Em todos os nossos encontros a docente ministrava aulas em turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental, e sempre deixou explícito que não tinha muitas habilidades com desenhos e pinturas. Assim como as outras docentes, após assistir o documentário e realizar o levantamento dos marcadores, partimos para a elaboração do autorretrato. De início a professora mostrou bastante dificuldade no desenho, e quando conseguiu fazê-lo realizou o processo de pintura. Nesse momento ela pegou os lápis de cor que estavam na mesa, pintou o cabelo, a boca e a pele. Saliento que entre os lápis do kit de matérias, o lápis bege não estava presente, e ao dar por falta a docente perguntou: “*não tem a cor de pele?*”. Antes mesmo que eu pudesse responder, a professora abriu sua bolsa e pegou o dito “lápis cor de pele”.

Um episódio como esse é mais comum do que imaginamos, principalmente no ambiente da educação infantil. Provindo das minhas experiências pessoais, recordo-me que durante a minha infância não tinha o hábito de fazer um autorretrato e na grande maioria das vezes, quando desenhava representações de pessoas, as pintava com o lápis bege. É como se mesmo percebendo que existem milhares de tonalidades e cores de pele, acreditássemos em uma cor universal.

Durante muito tempo o padrão de beleza valorizado foi o de pessoas brancas, o que acarretou na tentativa de embranquecer a população negra que, como visto, além do projeto eugenista que predominou no século passado, a manipulação no cabelo crespo, cirurgias para afinar o nariz, etc, foram preponderantes.

Outro fator que influencia a negação da negritude é a falta de representatividade nos espaços de poder e, principalmente, na mídia, que é uma das grandes veículos de acesso as tendências no mundo. Crianças negras crescem imaginando que o que é realmente bonito é a pele branca, o nariz “fino” e o cabelo liso, conseqüentemente tais pensamentos predominam na vida adulta e levam a realmente pensar que a cor ideal para pintar um desenho é a “cor de pele” universal.

Daí, percebo o quanto são importantes as questões de representatividade, pois não somos ensinadas/os a valorizar a negritude e sim a desqualifica-las. Assim, vejo que a representatividade pode ser um fator crucial na construção do pertencimento afro.

A figura 36 apresenta a exemplificação do uso dos Adinkras no cotidiano brasileiro.

Figura 36- Símbolos Adinkras no cotidiano



Fonte: Google imagens (2019).

Apresentei também exemplos de tecidos africanos que possuem uma imensa riqueza cultural, deixando de ser apenas uma moeda de troca, mas um aspecto cultural que representa o povo africano, nos mais variados estilos e etnias, como: Adrinkras- Ashanti; Bogolan- Mali; Adiri, Agbadas, Aso oke- Nigéria; Akunitan; Asaf, Kente- Gana; Panos de Cabo Verde; Íngigo- África Ocidental; Kuba – Congo; Capulanas- Moçambique; Panos de Pente- Guiné Bissau.

Figura 37- Tecidos africanos



Fonte: Google imagens (2019).

É importante destacar que as quatro docentes mostraram um pouco de inquietação quando viram os símbolos, pois segundo elas “são símbolos estranhos; esquisitos; parecem símbolos satânicos”. Após a contextualização sobre os Adinkras, expliquei que elas iriam estampar o seu próprio tecido africano com os Adinkras, utilizando tecido de algodão, tinta e carimbos com os símbolos produzidos por mim. Indiquei que cada professora escolhesse um símbolo que representasse aquele momento e tivesse ligação com suas vidas.

Figura 38- Produção de tecidos com Adinkras



Fonte: Arquivo pessoal.

O adinkra escolhido pelas Professoras Siária e Drísa foi o Nyame Biribi wo Soro¹⁷, que simboliza a confiança em Deus e a esperança.

Figura 39- Estamparia das professoras Siária e Drísa, símbolo Nyame



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora Alú escolheu como representação o símbolo Adinkra hene Dua¹⁸, que é conhecido como sendo o símbolo da grandeza, prudência, firmeza, carisma e liderança.

Figura 40- Estamparia da professora Alú, símbolo Dua



Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁷ Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/nya-me-biribi-wo-soro-simbologia.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

¹⁸ Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/nya-me-biribi-wo-soro-simbologia.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

A professora Nândia, pintou como principal em seu tecido o símbolo Osram Ne Nsoromma¹⁹, a estrela e a lua, símbolo do amor, da fidelidade e da harmonia. Através dele também podem ser refletidas a harmonia da união entre casais.

Figura 41- Estamparia da professora Nândia, símbolo Osram



Fonte: Arquivo pessoal.

Os sentimentos das docentes estão expressados em cada produção artística feitas por elas. O que pude observar ao realizar este trabalho com elas é que foi despertada uma grande curiosidade a respeito dos símbolos e que o espanto ao vê-los e os estereótipos atribuídos a eles foram desconstruídos no momento em que elas puderam utilizá-los, e quando conheceram seus significados.

7.3 Oficina 5 - Afetos brincantes

Inspirada no marcador “Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)”, elaborei com muito carinho a oficina Afetos brincantes, com o intuito de identificar as brincadeiras praticadas pelas docentes na infância, utilizando como estratégia a confecção da boneca Abayomi.

A ideia de usar as Abayomis partiu da minha experiência de outras oficinas em que ministrei e do meu encantamento com o artesanato, pois nelas vi a oportunidade de ter a minha primeira boneca negra. As descobri em 2016, quando pesquisava sobre bonecas de pano e bonecas negras, e fui surpreendida pela forma como elas eram produzidas e o seus significados.

Antes de falar sobre as Abayomis, expliquei cada etapa daquele encontro e logo em seguida fiz a introdução com o texto “*Boneca, um objeto espelho? Boneca: um objeto de afeto*” do livro *Que leveza busca Vanda?* Da professora Denise da Costa²⁰, que apresenta em seu livro

¹⁹ Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/nya-me-biribi-wo-soro-simbologia.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

²⁰ Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

a relação das mulheres com seus cabelos crespos no Brasil e em Moçambique. O texto escolhido apresenta inicialmente a experiência de um homem que decide presentear sua sobrinha e se depara com um grande número de bonecas brancas nas lojas em que visitou. A circunstância proporcionou um momento de reflexão sobre a indústria de brinquedos não produzir bonecas que representem, de fato, todas as meninas, e tais observações o conduziu a desenvolver uma linha de bonecas negras inspiradas nas estéticas de mulheres africanas. A autora também destaca que as bonecas passam a ser como um “objeto espelho” e um “objeto de afeto”, pois são brinquedos cheios de significados que podem influenciar na construção identitária de uma menina negra. A professora também questiona o local que as bonecas ocupam na vida de uma criança.

Denise Costa (2019, p. 77) alerta para o fato de que “a falta de bonecas negras no mercado mundial é uma realidade que pode ser estendida a outros contextos” e que provavelmente deve haver ou não uma aceitação e recepção de bonecas negras em diferentes cenários. Não é comum encontrar bonecas negras em todas as lojas de brinquedo e quando há, a maioria é cara, assim, poucas crianças negras têm, de fato, acesso ao brinquedo. É visível que o número de bonecas brancas distribuídas no mercado é bem maior que o de bonecas negras, o que leva a uma desigualdade de representatividade já na infância de muitas meninas e meninos.

De acordo com as pesquisas mais recentes, entre os anos de 2016 e 2020 as bonecas negras fabricadas teve uma queda, passando de 7% para 6%. No portal Notícia Preta²¹, os dados disponíveis mostram que dentre os fabricantes de brinquedos apenas oito empresas fabricam bonecas negras. É alarmante como em um país que possui 54% da população negra, ainda haja uma representativa tão mínima em relação ao número de bonecas e o de crianças.

Nas procuras virtuais a realidade não é diferente, pois caso insira no campo de busca por bonecas, as imagens oferecidas na pesquisa são a maioria bonecas brancas; inserindo “bonecas de pano” o resultado é o mesmo. Ou seja, para visualizar as imagens de bonecas não brancas é necessário buscar por “bonecas negras”, cujas as opções de bonecas negras industrializadas são bem pequenas, e a maioria das imagens ofertadas é de bonecas negras feitas de forma artesanal.

Outro ponto a ser pensado é a frequência que essas bonecas são vendidas, pois andando por lojas de brinquedos na cidade de Iguatu, encontrei uma amostra de bonecas brancas e negras do mesmo fabricante, e o que mais me chamou atenção foi a quantidade de bonecas negras. Os dois modelos estavam postos lado a lado, no entanto vi que o número de bonecas

²¹ Site Notícia Preta. Disponível em: <https://noticiapreta.com.br/apenas-6-de-todas-as-bonecas-fabricadas-no-brasil-sao-negras-revela-pesquisa/>. Acesso em: 12 out. 2020.

brancas era menor do que o de bonecas negras, o preço era o mesmo para os dois exemplares. Desse modo, julgo que mesmo havendo um equilíbrio no custo, a boneca branca ainda é a mais vendida. Dessa maneira, penso sobre as seguintes questões: O que uma menina negra sente ao ter contato apenas com bonecas brancas? Qual a relação estabelecida entre o corpo branco e loiro de uma boneca e a pele e o cabelo de uma criança negra?

Para além dos aspectos estéticos, que já são bastante desgastados e estereotipados, quando se pensa em autoestima e beleza, há o fato da vontade de ser como aquela boneca, assim tais objetos se transformam no modelo que desejamos seguir, pois são puras, boas em caráter e são recebidas de forma afetiva e infantilizada em todos os espaços, seja familiar ou escolar. Todo esse tato com um objeto considerado belo desperta inseguranças e incertezas em crianças que estão distantes esteticamente desse padrão.

Levei tais reflexões para as minhas colaboradoras e aproveitei para fazer alguns relatos pessoais sobre a minha relação com as bonecas. Narrei que durante a minha infância tive poucas bonecas e todas foram brancas e de cabelo “amarelado”. Com exceção de uma “Barbie” que tinha olhos castanhos, cabelos ondulados e pele meio rose. Dispunha de muito apego para com as minhas bonecas, algumas estabeleci uma relação de mãe e filhas, outras as tratava como se fossem a minha representação na vida adulta, já que a maioria das bonecas possui corpos magros e seios fartos.

Aquela era a minha idealização de corpo e vida, mas ao mesmo tempo era motivo das minhas piores frustrações, pois bem intimamente sabia que jamais seria bonita como elas eram. O tempo passou e as bonecas foram deixadas de lado, no entanto, o desejo por ter uma boneca que realmente me visse representada sem traumas e sem idealizações continuava vivo. Para a minha felicidade, acabei descobrindo as Bonecas Abayomis, que foi quando pude ter a minha primeira boneca negra feita por minhas próprias mãos.

O propósito de relatar a minha relação com tais brinquedos foi para despertar nas professoras memórias de infância e estabelecer uma relação de intimidade e abertura para que elas também se sentissem à vontade para expor as suas brincadeiras de infância.

Assim, após a leitura do texto e da minha narrativa, pedi que elas listassem os nomes das brincadeiras que eram executadas na infância de cada uma. As brincadeiras realizadas pelas professoras eram bem comuns e ainda perduram até os dias atuais. Algumas delas com aspectos bem regionais e característicos da época e do espaço em que viviam. Busquei entender qual a origem de tais brincadeiras e o seu funcionamento.

Tabela 13- Brincadeiras presentes na infância das professoras

Brincadeiras da Infância	
Professora Siária	Ciranda Pega-pega Xibiu Fazer comidinha Pular corda
Professora Alú	casinha pegar bandeira sala de aula esconde-esconde dominó
Professora Nândia	Amarelinha Pular corda Esconde-esconde Bonecas Xibiu
	Pular corda Amarelinha Esconde-esconde Casinha Empurra pneus

Fonte: elaborado pela autora.

Além desse levantamento, tentei saber um pouco mais sobre a relação que elas tinham com suas bonecas, fazendo as seguintes perguntas:

Tabela 14- Questionário sobre as brincadeiras das professoras

COM QUAIS BRINQUEDOS VOCÊ COSTUMAVA BRINCAR NA INFÂNCIA?
Professora Siária: Sim, alguns improvisados feitos de barro: panelinha, búle, pratos; as mesas de tabuas que eu pegava de uma serraria perto da casa de minha avó; as bonecas algumas de pano (bruxinhas) e somente uma que dormia e chorava.
Professora Alú: tinha poucos, tinha alguns brinquedos feitos de madeira, bonecas de pano e até de sabugo de milho.
Professora Nândia: A maioria eram objetos reciclados, a gente saía procurando coisas que desse para brincar. Tinha poucas bonecas, e carrinhos feitos de latas de leite. Também brincava com as galinhazinhas (<i>melão caetano ou melãozinho</i>).
COMO VOCÊ BRINCAVA COM SUAS BONECAS? PODE DESCREVÊ-LAS?
Professora Siária: Eu sempre ficava com as bruxinhas, elas foram dadas pela irmã da minha avó que fez. A de plástico brincava poucas vezes, pois minha avó guardava na guarda-roupa, uma vez por semana que eu brincava, para não quebrar. A minha tia fez a bruxinha com o corpo marrom e o vestido amarelo. O cabelo também era amarelo, mesmo pano do vestido, ela tinha olhos pretos e a boca vermelha. Ela costurava na mão, pois não tinha máquina de costura
Professora Alú: sim, brincava com as bonecas e minhas amigas. As bonecas era minha mãe que fazia, não lembro a cor.
Professora Nândia: Eu brincava com as bonecas de mãe e filha. Em toda minha infância eu só possuí três bonecas, todas eram de plástico e a mais moderna abria e fechava os olhos.

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas das docentes reforçam a ideia de que o acesso a bonecas era bastante precário, mas que a precariedade era ressignificada por meio de outras brincadeiras. Uma delas despertou minha atenção e me fez recordar alguns momentos de infância junto das minhas tias,

quando a professora Nândia mencionou que brincava de galinhazinha. Para as pessoas nascidas e criadas na zona rural das cidades nordestinas e até mesmo de outras regiões do Brasil, é muito comum encontrar nas matas o Melão de São Caetano²², conhecido também por melãozinho. O *Memordica charantia* (nome científico) é um vegetal utilizado para fins curativos, de origem asiática e africana, e chegou ao Brasil através das/as africanas/as aqui escravizadas/os, que utilizavam as folhas para banhos terapêuticos com a finalidade de baixar febre.

Pergunto-me se, para além das utilizações terapêuticas, seria possível que crianças escravizadas também utilizassem os melõesinhos em suas brincadeiras? Na verdade, é possível que tais crianças não tivessem esse privilégio, pois como é nos apresentado na história, além de servirem para o trabalho infantil, as crianças escravizadas eram utilizadas como objetos nas brincadeiras de crianças brancas.

As outras brincadeiras apresentadas pelas professoras demonstram que os momentos de lazer eram presentes em suas vidas e que mesmo com a escassez de brinquedos não era impedimento para a realização de outros jogos brincantes.

Assim, na tentativa de reestabelecer os laços afetivos com as brincadeiras e, principalmente, com as bonecas de pano que marcaram a infância das docentes, busquei proporcionar que elas pudessem confeccionar suas próprias bonecas negras, pois assim como eu, elas teriam a oportunidade de vivenciar um momento de muito afeto e empoderamento.

Para dar continuidade a formação, expus naquele momento o documentário etnográfico intitulado de “Abayomi”, para que as docentes pudessem entender e conhecer a origem da boneca. Em seguida, conversei sobre o vídeo com as professoras e falei mais alguns detalhes que não estavam presentes na produção, como por exemplo as histórias distorcidas sobre a criação da boneca.

Criadas pela artesã Lena Martins, as bonequinhas ganharam “vida” em 1987, completando em 2020 trinta e três anos. Bonecas feitas de materiais reciclados, retalhos de tecido, sem corte, costura e sem demarcações de olhos e bocas. As Abayomis são consideradas bonecas pretas brasileiras, e seu nome tem origem ioruba, que significa encontro precioso.

Para além do ato de brincar, as bonecas possuem significados afetivos. A falta de demarcações faciais representa a diversidade de etnias africanas e afrodiáspóricas. A artesã ressalta em algumas entrevistas que o ato de fazer e repassar os ensinamentos da boneca é uma forma de militância em prol da população negra, pois além da sensibilização, a confecção da

²² Fonte: <http://www.anchietano.unisinos.br/medicinais/plantas/plantas/MEL%C3%83O-DE-S%C3%83O-CAETANO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

bonequinha, que tem por objetivo despertar a construção de identidades e pertencimento étnico, principalmente de mulheres negras.

Muitas histórias rodeiam a bonequinha em relação a sua origem. Em uma das versões contadas é que *na época da escravidão, para acalantar seus filhos e filhas, dentro dos navios negreiros, muitas mulheres rasgavam pedaços de seus vestidos e saias para fazerem a boneca, assim, além do acalento e da brincadeira as pequenas bonecas eram amuletos de sorte.* É difícil acreditar nesta versão da história, pois é certo que a realidade nos navios negreiros era muito diferente.

Era um processo demorado e sofrido, muitos morriam durante esse deslocamento, além do sofrimento por deixarem suas famílias e seu lugar de origem havia um baque psicológico muito grande durante o transporte. Todos esses aspectos são descritos em uma das obras mais importantes da literatura brasileira, o livro *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves. Na biografia ficcional de Kehinde, a autora narra a história de uma menina capturada no Daomé; através das memórias da personagem vividas no século XIX é possível para o/a leitor/a imaginar-se dentro do navio negreiro, de tão rica que é a descrição. Kehinde, através das palavras de Ana Maria, nos conta:

[...] Descemos dois lances de uma escada estreita e escura, iluminada apenas pela tocha de um guarda que ia à frente, mostrando o caminho. O navio tinha dois porões, e o de baixo, onde fomos colocados, era um pouco menor que o de cima, pelo qual passamos sem parar. Também não tinha qualquer entrada de luz ou de ar, a não ser a portinhola por onde descemos e que foi fechada logo em seguida à ordem para que escolhêssemos um canto e ficássemos todas juntas, pois logo trariam os outros. Apesar dos breves instantes de claridade que tivemos, pude perceber que o local era pequeno para todos que estavam no barracão, em terra. Mesmo com a escuridão parecendo aumentar o tamanho do porão, mesmo contando com a parte de cima, ainda assim não chegava nem a metade do espaço que ocupávamos até então.[...] Durante dois ou três dias, não dava para saber ao certo, a portinhola no teto não foi aberta, ninguém desceu ao porão e estava quase impossível respirar. Algumas pessoas se queixavam de falta de ar e do calor, mas o que realmente incomodava era o cheiro de urina e de fezes.[...] As pessoas enjoavam, inclusive nós, que vomitamos o que não tínhamos no estômago, pois não comíamos desde o dia da partida, colocando boca afora apenas o cheiro azedo que foi tomando conta de tudo. O corpo também doía, jogado contra o chão duro, molhado e frio, pois não tínhamos espaço para uma posição confortável[...] pela viagem, pelos enjoos, pela dificuldade de dormir, pela falta de comida, pelo ar que descia apodrecendo a garganta, pela sede. Alguns adoeceram e tiveram febre [...]. (GONÇALVES, 2017, p. 45,48-49).

Seria impossível que as mulheres africanas, vivenciando uma situação tão precária, pudessem desenvolver uma boneca naquelas condições, não pelo fato de são serem capazes, mas sim pela falta de espaço, luz e até mesmo energia física e psíquica. A romantização da versão que é contada pelas pessoas que elaboram oficinas de Abayomis que desconhecem sua origem e acabam tomando um viés muito colonizador, pois influencia a ideia de que todo o

processo de escravização aconteceu de forma branda. É urgente que ao contextualizar a criação da Boneca, seja contada uma história verídica, para enaltecer o trabalho da artesã Lena Martins e o grupo dela para desconstruir o abrandamento da vida dentro de um navio negreiro.

Para dar continuidade aos trabalhos, apresentei os materiais para confecção das bonecas: retalhos pretos, coloridos, fitas de cetim, papel e caneta. Após montar a boneca, pedi que atribuíssem um significado para cada nó, e por fim criassem uma vestimenta para as bonecas.

A professora Siária atribuiu os seguintes significados aos nós de sua boneca: *família que me acolheu; tias (carinho, cuidado comigo); desenhos e atividades da escola; crescimento profissional; brincadeiras; caminhos que fazia pra estudar; andar de bicicleta na minha adolescência*. E sobre a atividade, de um modo geral, relatou que:

Foi um momento mágico, que recordei da minha infância. No início fiquei imaginando: como farei essa bonequinha, será que vai dar certo? Quando vi as imagens de outras oficinas eu não pensei que conseguiria, mas a minha expectativa superei. A cada nó ficava mais parecida com a bonequinha e no final ao pôr a roupinha e o turbante ficou linda. Gostei muito de passar por essa experiência. Obrigada por me proporcionar esse momento de criança novamente e ter minha boneca negra.

Figura 42 - Abayomi da professora Siária



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A professora Alú atribuiu as palavras: *saudades, minha infância, vida, brincadeiras, amor à vida, recordações e representações*. A mesma relatou que:

Achei um momento bem diferente e bem considerado em relação as nossas brincadeiras e a nossa infância. O texto e o vídeo ajudaram a compreender o papel das

bonecas nas nossas vidas. Em relação as minhas bonecas, elas eram bem simples, mas mesmo assim eu tenho muitas recordações e uma grande saudade delas.

Figura 43- Abayomi da professora Alú



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A docente Nândia escreveu que seus nós representam *coragem, esperança, fé, amor, caminhada e força*. E sobre a oficina, falou que foi:

Um momento muito rico, pois eu pude observar o quanto é gratificante trabalhar com artesanato e principalmente conhecer mais um pouco da cultura afro-brasileira, e fazer também as bonecas com as crianças. Achei linda a minha boneca Abayomi!

Figura 44- Abayomi professora Nândia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Desenvolver o encontro formativo Afetos brincantes foi uma grande oportunidade de difundir a arte de uma mulher negra, ao tempo em que contribuía nas (re)vivências das docentes, proporcionando uma volta a momentos de suas infâncias. Infelizmente, apenas três das quatro professoras realizaram esta oficina, pois logo que iniciamos o trabalho veio o período de isolamento social por causa da pandemia do COVID-19.

8 ATIVIDADES REALIZADAS NO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Além dos encontros formativos com as docentes, foi possível realizar na instituição algumas atividades com os discentes. Assim, nesta seção apresento os relatos destas atividades, das quais consta uma palestra ministrada por mim no dia da Consciência Negra, oficina de máscaras africanas e oficina Expandindo as afroreferências.

Figura 45- Palestra na Escola



Fonte: Arquivo pessoal.

8.1 20 de novembro dia Nacional da Consciência negra

Para construir uma relação de troca com a comunidades escolar, nos primeiros contatos que tive com as professoras e o núcleo gestor da escola, me prontifiquei a contribuir com algumas atividades da instituição, especialmente para a elaboração do projeto do Dia da Consciência Negra, mas infelizmente não recebi convite para contribuir na elaboração do projeto.

Alguns dias que antecediam a referida data, em uma das manhãs que estava na escola, a coordenadora foi até a sala das professoras e me entregou o projeto, que já apresentei anteriormente. A mesma me pediu para produzir uma oficina de máscaras africanas com algumas crianças e para realizar uma palestra sobre o dia 20 de novembro. Infelizmente, os dois momentos foram no período da tarde, horário em que apenas os estudantes dos anos finais estão presentes na escola.

Questionei o porquê de não realizar a culminância do projeto nos dois turnos de funcionamento da instituição e a coordenadora alertou que as professoras estavam desenvolvendo trabalhos em sala com as crianças dos anos iniciais. Tentei saber como essas

atividades estavam sendo feitas, até mesmo pelas professoras participantes da pesquisa, e uma delas afirmou que havia realizado uma atividade de pintura sobre a árvore Baobá, inspirada no nosso primeiro encontro formativo, mas que, infelizmente, não havia feito registro fotográfico da atividade. A professora Siária me pediu ajuda para realizar uma atividade com a turma em que ela leciona, da qual descreverei mais adiante. As demais professoras não demonstraram ter realizado nenhuma atividade e também não apresentaram registros.

Ciente de que o momento seria de grande importância, em meio as dificuldades de reunir todas as professoras, aproveitei a oportunidade para divulgar e apresentar o meu projeto de pesquisa para toda a escola, além de enfatizar a relevância da educação para as relações etnicorraciais enfatizando a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, onde preparei uma palestra que atendesse as necessidades da escola e as do meu projeto.

Antes de começar a palestra, realizei a oficina de máscaras Africanas, descrita posteriormente. Iniciei a conversa expondo alguns aspectos históricos que permeiam a construção do Brasil, destacando, principalmente, o papel das/os indígenas e das/os africanas/os escravizadas/os. Durante a contextualização, também abordei a história de Zumbi dos Palmares e os eventos que propiciaram a elaboração do Dia da Consciência Negra e a Lei Nº 12.519²³, de 10 de novembro de 2011.

Além das contextualizações, tratei o tema “Reprodução do Racismo no Século XXI”. Nesse momento, apresentei casos de racismo e como ele pode ser reproduzido. Escolhi como forma mais “dinâmica” utilizar frases que são verbalizadas cotidianamente e que podemos analisar como sendo discursos racistas.

²³ Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares. Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Figura 46- Racismo no século XXI



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Ao tempo em que ia lendo tais frases, questionava ao público presente se já tinham escutados tais expressões, e muitas crianças afirmaram que sim. Finalizei a palestra abordando algumas práticas de combate ao racismo que poderiam ser desenvolvidas em qualquer ambiente.

8.1.1 Oficina de Máscara Africanas- beleza e conexão

A oficina de máscaras foi realizada na tarde do dia 20 de novembro de 2019, horas antes do momento no pátio da escola. Na oficina estavam presentes vinte alunas/os das series finais do ensino fundamental.

Para iniciar a oficina, fiz uma breve introdução sobre África, procurei perceber quais eram as ideias que as/os estudantes tinham em relação ao continente. A primeira pergunta que fiz foi sobre o que elas e eles sabiam sobre a África, e alguns afirmaram que *"é um país; é um lugar aonde as crianças são muito magras; lá tem muitos animais diferente"*. Obtida as respostas, apresentei o mapa do continente africano, destacando a sua construção enquanto continente e desfazendo a ideia de país.

Após esta introdução, apresentei as Máscaras Africanas como sendo um dos elementos que compõem as Culturas Africanas, buscando não estereotipar e unificar esta concepção, pois, como aponta Munanga (2009, p. 29), *"estamos todos acostumados a escutar e ler, até nos textos eruditos, os conceitos de cultura, civilização e africanidade no singular"*.

Destaquei que as máscaras não são utilizadas apenas como um adereço de decoração, mas que dispõem de inúmeras funções e significados espirituais e religiosos. Dependendo de cada região, na sua função sagrada, as máscaras podem servir de ancoras entre o mundo dos vivos e dos mortos, sendo utilizadas principalmente em festividades, rituais e funerais.

Além das funções das máscaras, mostrei variações dos tipos étnicos presentes no continente africano, em que são principalmente da região da África Subsaariana, como por exemplo as máscaras utilizadas pelo povo Bwa de Burkina Fasso; Do fang do Gabão; Senufo e Grebo da Costa do Marfim; e as Mwana Pwo Angola e República Democrática do Congo. Para difundir ainda mais a ideia de cultura africana e suas contribuições, apresentei alguns vídeos do canal “*Mwana Afrika*²⁴: *uma viagem pelo continente berço!!*”

Ao apresentar as máscaras africanas, pude notar certa curiosidade por parte de algumas crianças, mas ao mesmo tempo um grupo menor mostrava-se assustado com as formas e os significados dos artefatos. Desse modo, expliquei que as máscaras não são objetos dos quais devemos temer, pois são uma arte secular e que compõem a cultura de um povo, assim como aqui no Brasil também existem objetos que fazem parte da nossa cultura e que a grande maioria possui influência africana.

Logo depois da contextualização, foi distribuída várias imagens de máscaras a fim de que os alunos e alunas pudessem conhecer melhor e se inspirassem para a atividade de produção.

²⁴ O canal é administrado por Sandra Quiala, mulher angolana, é jornalista, economista, empreendedora cultural e autora. Sandra apresenta em seu blog que atualmente está a residir pelo Mundo, considera-se uma Afropreneur que todos os dias procura casar todas as suas habilidades em prol da construção de uma África Próspera”. Disponível em: <https://mwanafrika.com/sobre-sandra-quiala/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

Figura 47- Criação de Máscaras africanas



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Percebi uma grande empolgação das crianças na construção de suas máscaras, trocas de ideias, sugestões na utilização das cores que iriam usar, questionamentos sobre de que formas uns e outros estavam realizando sua arte. Foi um momento de muita alegria e de senso comunitário, pois quando um colega estava em dúvida ou não se sentia seguro para fazer o desenho, os demais os incentivavam e elogiavam a arte do amigo que estava com dificuldade. Assim, para além do lado artístico e um dispositivo pedagógico para a implementação das leis já mencionadas, a oficina contribuiu para fortalecer os laços de amizade e empatia de quem a fez. É um momento riquíssimo por também despertar o lado criativo dos educandos, fortifica a valorização da história e cultura africana e das artes africanas.

Finalizada a oficina, a coordenadora pedagógica pediu que todas e todos se direcionassem para o pátio da escola, sendo apresentada uma encenação que retratava uma situação de racismo, uma dança, roda de capoeira e a exposição das máscaras. Ressalto que a apresentação de dança e a roda de capoeira foi uma iniciativa dos próprios estudantes, pois a escola não tem nenhum projeto em que seja trabalhado tais categorias artísticas.

Figura 48- Apresentação das máscaras



Fonte: Arquivo pessoal.

8.1.2 Expandindo as afrorreferências: atividade realizada com as crianças do 5º ano

Durante a semana que a escola chama de “semana da consciência negra”, além das atividades já relatadas, recebi da professora Siaria o convite para realizar uma atividade com a turma em que a mesma leciona. Imediatamente aceitei o convite, pois era uma grande oportunidade de perceber se as formações, que até aquele momento havíamos tido dois encontros, estavam influenciando as práticas pedagógicas da docente.

Para iniciar, perguntei a professora quais temas ela gostaria de abordar ou qual era mais relevante, de acordo com a realidade da turma. Ela explicou que a maioria das crianças que formavam a turma do 5º ano era negra e que percebia uma certa rejeição por parte dos colegas, principalmente em relação as meninas, pois algumas tinham cabelo crespos e outras já alisavam os cabelos. Foi então que sugeri que planejássemos juntas como iríamos abordar e desenvolver o tema apresentado por ela, e o planejamento ficou da seguinte forma:

Tabela 15- Planejamento de atividade para os alunos do 5º

TEMA: NOSSO CABELO É DE REIS E RAINHAS			
Objetivos	Estratégia	Produção e Matérias utilizados	Transversalidade
-Contribuir para o entendimento sobre a estética negra, focando no cabelo afro; -Instigar a valorização do cabelo crespo; -Interiorizar que cada pessoa tem cabelos distintos e que todos são bonitos; -Combater o racismo reproduzido através dos estereótipos estéticos.	1º momento: Apresentar o tema central da aula; contação da história “O mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira”; exibição de slides explicando as diversas estruturas capilares, imagens de vários tipos de cabelo, principalmente a mais diversificadas formas de usar o cabelo afro; 2º momento: Tirando dúvidas: abrir espaço para perguntas; Leitura coletiva do livro “Meu crespo é de rainha- bell hooks”; Produção.	Entregar folhas com um perfil desenhado e impresso para que as crianças criem vários tipos de cabelos afros. Materiais: folhas, lápis de colorir; imagens de cabelos; livros.	- Português; - Artes; - Ciências.

Fonte: elaborado pela autora.

No momento do planejamento, expliquei para a professora que ela deveria conduzir o momento em sala de aula e que eu iria estar lá apenas como um suporte para caso precisasse de alguma ajuda. Infelizmente, no dia em que fomos aplicar a aula, aconteceu o contrário do que havíamos combinado. A professora pediu para que eu conduzisse o momento, pois para ela as crianças iriam achar mais interessante, pois eu era uma pessoa de fora e que eles já estavam muito habituados com as aulas dela. Me senti incomodada, pois realmente gostaria de avaliar como ela colocaria em prática a atividade. Senti uma certa insegurança ou receio por parte dela justamente por imaginar que eu estaria ali observando sua aula. Sem querer colocar mais pressões, acatei o pedido da docente.

Iniciei a aula me apresentando, falei meu nome, minha profissão e expliquei um pouco sobre o projeto que estava desenvolvendo na escola. Em seguida, perguntei o nome de cada criança, para construir um laço de proximidade e me direcionar a elas pelos seus nomes.

Inverti um pouco o início da aula, começando então pela contação da história *O mundo no Black Power de Tayó*. Em seguida falei sobre o que a história tratava, quais eram os

personagens, e a partir disso apresentei o tema da aula: Nosso cabelo é de rainhas e reis. Enfatizei que naquela manhã iríamos conversar sobre a diversidade de cabelos.

Nesse dia específico e muito especial, aproveitei para usar o meu cabelo crespo bem solto e volumoso, para que realmente chamasse bastante a atenção das crianças. Logo que entrei na sala percebi que algumas crianças riram, outras faziam posição de cochichos e algumas olhavam admiradas para o meu cabelo.

Para dar continuidade a aula, reproduzi na tela do projetor a estruturação de um fio capilar e as diferenças entre os cabelos. Expliquei que apesar de terem texturas diferentes, os fios capilares são formados pelos mesmos componentes químicos, que juntos formam a proteína denominada de queratina, e ainda que os fios são divididos em três partes. O intuito dessa apresentação foi desconstruir a ideia de cabelos “bons” ou “ruins”, mostrando por meio de estudos que biológica e quimicamente os cabelos possuem a mesma estrutura. Destaquei também que o cabelo afro possui algumas particularidades na maneira em que a queratina é distribuída e isso influencia na textura dos fios. Para que as crianças pudessem entender bem, apresentei várias imagens.

Depois de falar sobre a estrutura dos fios, mostrei imagens de cabelos lisos, cacheados e crespos para que elas e eles percebessem visualmente as diferenças. Selecionei também uma galeria de imagens de cabelos crespos com uma diversidade imensa de penteados. As crianças ficaram encantadas e impressionadas com a variedades de penteados e estilos de cabelos. Fiquei impressionada como as crianças estavam concentradas, mostrando atenção a tudo que era dito e apresentado.

No segundo momento da aula, pedi que as/os alunas/os falassem o que estavam achando daquele momento e se estavam gostando. Alguns permaneceram em silêncio, mas outros verbalizaram; um dos meninos relatou que sua mãe e suas irmãs têm cabelos cacheados e que uma delas vive pedindo para a mãe alisar os fios dela, pois os colegas da escola vivem chamando ela de cabelo de bombril e que ele sempre briga com os colegas para defender a irmã; um outro menino relatou que na sala deles tem há uma menina, que estava presente na aula e é perceptível que estava em transição capilar, sempre é apelidada pelos outros colegas da turma e de outras salas.

Estive bem atenta para a menina que está em transição, e percebi que o seu cabelo crespo na verdade havia sofrido um corte químico, coisa que é bem comum nos processos de alisamento. A raiz do cabelo estava volumosa e formando cachos, mas as pontas estavam com aspecto esticadas e quebradas. Notei que essa aluna é bem tímida e que permaneceu durante a

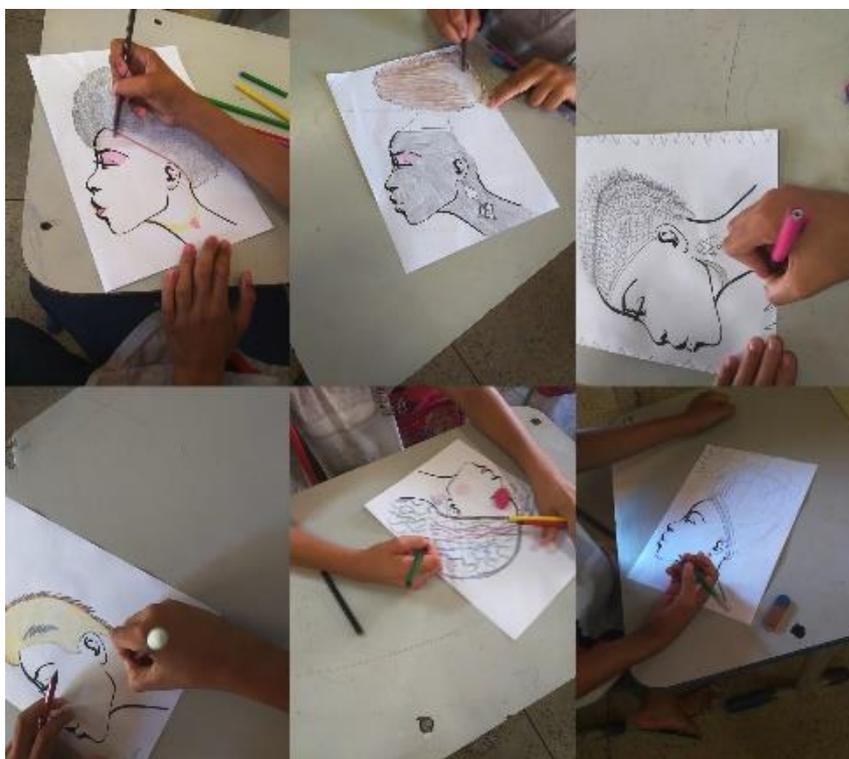
aula inteira calada. Apenas na hora da produção e da leitura foi que ela verbalizou o que lhe foi solicitado.

Casos assim são muito comuns, pois ainda cedo é criado um ritual estético entre as meninas de cabelo crespo. Não satisfeitas com a textura de seus cabelos e incentivadas por uma cultura que dita o padrão correto de ser e se ver, meninas e meninos passam a modificar seus fios desde a infância, e muitas passam anos nesse processo de esconder a raiz crespa dos fios, fragilizando ainda mais as madeixas a ponto de sofrerem cortes químicos.

Após a conversa com as crianças, apresentei o livro *“Meu crespo é de rainha”* da escritora bell hooks. Para que elas e eles pudessem visualizar bem o livro, apresentei no projetor e pedi para que cada criança lesse uma página do livro. O livro inspirou o tema da aula e seu desenvolvimento, pois o poema apresenta várias sugestões de como pode ser um cabelo crespo, o cabelo de rainhas e reis!

Seguidamente, expliquei como seria desenvolvido a produção, e houve uma empolgação muito grande quando souberam que iriam desenhar, onde entreguei as folhas com o perfil humano impresso e os lápis de cores.

Figura 49- Hora da criação de penteados afros



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 50- Penteados afros



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019)

Os desenhos, além de lindos, ficaram bem representativos e demonstram que as crianças compreenderam a diversidade estética da beleza negra e dos cabelos afros, e tal entendimento se deu pelas imagens apresentadas e as histórias contadas. O desejo foi que, a partir daquele momento, as/os alunas/os pudessem compreender que o cabelo afro é um grande artefato de representação, que nele está nosso DNA e nossa identidade. Através de momentos como aquele, os estereótipos atribuídos ao corpo negro possam ser modificados e desconstruídos.

9 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DOCENTES DA ESCOLA JUDITE CAVALCANTE SILVA

Neste capítulo descrevo o encontro formativo realizado na semana pedagógica com as docentes. Foi um momento de muitas descobertas e revelações. As docentes realizaram perguntas, fizeram colocações e ainda produziram um material didático que poderá ser aplicado em suas turmas.

Figura 51- Formação pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal.

9.1 Conversando sobre as dimensões da formação docente na EREER

Desde o primeiro momento em que fui para a escola Judite, solicitei um momento com o grupo docente da instituição, mas não havia espaço para encaixar uma reunião com as docentes. Tentei também as reunir em um horário após o expediente, mas foi em vão, pois as professoras não gostariam de permanecer na escola depois do horário de aula.

Segui tentando ter tal momento com elas, e no mês de janeiro, quando iniciou o período letivo, consegui que a coordenadora me encaixasse em um horário da semana pedagógica da instituição. Foi um tempo curto, pois naquele dia ainda haveria outra reunião entre o núcleo gestor e as docentes. Assim, em uma tarde de quinta-feira, entre os horários de 13h e 15h, finalmente consegui me reunir com o grupo docente, momento em que coloquei em prática o seguinte planejamento:

Tabela 16- Planejamento- Formação pedagógica

PLANEJAMENTO- FORMAÇÃO PEDAGÓGICA COM AS DOCENTES DA ESCOLA		
Temas abordados	Desenvolvimento	Produção didática
Contextualização histórica referente a situação da população negra no Brasil; Apresentação dos conceitos: raça, racismo, etnia, discriminação racial, preconceito racial; Estudo sobre a questão das políticas públicas e dos documentos oficiais referentes a educação para as relações étnico- raciais. Apresentação de casos de racismo na escola, através de noticiários.	Primeiro momento: Iniciar me apresentando e a minha pesquisa; Apresentação das docentes; Momento de relaxamento com a música “Pra que me chamas?” da cantora Xénia França. Apresentação de slides; Segundo momento: Visita na sala de multimeios com as docentes; Formação dos grupos; Construção do plano de aula; Apresentação do produto didático; Avaliação; Encerramento.	Construir um plano de aula afrorreferenciado utilizando os materiais ofertados pela instituição;

Fonte: elaborado pela autora.

Após o planejamento da formação, apresentei o material para a coordenadora pedagógica que concordou com a estratégia que seria utilizada. Pedi a autorização da diretora para levar alguém que pudesse me auxiliar, pois não conseguiria dar conta de ministrar a formação, fotografar e tomar notas sozinha, e assim o meu companheiro me acompanhou e ficou responsável pelos registros. Para não deixar passar nenhuma informação, logo na abertura do trabalho com as docentes solicitei a autorização do grupo para gravar em forma de áudio aquele momento; pedido concedido, comecei a formação.

O grupo participante da formação era composto por dez professoras dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola. Para começar, me apresentei e em seguida expus os objetivos da minha pesquisa dentro da instituição, pois algumas ainda não conheciam.

Para proporcionar um momento de relaxamento, apresentei para as professoras a música “Pra que me chamas?” da cantora Xénia França²⁵. A escolha da música se deu pelo fato

²⁵ Xenia França é uma cantora baiana. Foi indicada ao Latin Grammy 2018 pelo seu álbum de estreia Xenia, e também pela música Pra que me chamas?, a qual se tornou mais conhecida do público com o videoclipe dirigido por Fred Ouro Preto e lançado em seu canal de youtube. Inserida em um cenário artístico de resgate e propagação

de a canção ser cantada por uma mulher negra em ascensão, a musicalidade afro, e pela diversidade de palavras que reafirmam e reforçam a presença africana na cultura brasileira. Após a apresentação da música destaquei tais aspectos para as professoras.

Expus os *slides* que havia preparado, em que abordei temas relevantes para iniciar tal processo formativo. Devido ao pouco tempo, não havia como aprofundar cada tema minuciosamente, e dessa forma fui sugerindo leituras que as professoras pudessem realizar em outro momento.

Logo nos primeiros *slides* trouxe uma contextualização sobre a história do Brasil, da sua construção ambientada na exploração e violência, destacando o período de invasão das terras brasileiras, o período de colonização e o trabalho escravo indígena, seguido pela escravização africana. Destaquei alguns fatos que marcaram todo esse período, as leis que favoreciam o processo de escravização e também as leis abolicionistas.

Indaguei se as docentes tinham alguma dúvida ou gostaria de fazer observações, mas no momento nenhuma se posicionou. Dei continuidade, e para fazer ligação com o processo de escravidão, exibi alguns conceitos que são pertinentes dentro de tais discussões. Dei ênfase aos conceitos de raça, racismo, etnia, discriminação e preconceito racial, ao tempo que explicava cada conceito, não havia como fugir de outros que também se inserem ao debate. Perguntei se as docentes já conheciam alguns daqueles conceitos e uma delas afirmou que: *“a gente acaba ouvindo, porque em algumas situações é debatido, nas formações, na faculdade mesmo a gente acaba escutando falar dessas coisas”*.

Durante todo o momento formativo deixei o espaço aberto para interferências das docentes, e após a fala da primeira professora, as demais se sentiram mais à vontade para fazerem suas colocações. Uma das professoras me interferiu quando falei sobre os processos imigratórios europeus para o Brasil, a fim de embranquecer a população brasileira. Ela afirmou que essa versão da história era a primeira vez que escutava e que havia estranhado, quando relatei esse período da história. A docente perguntou se haviam muitos embasamentos teóricos que abordassem tal conceito, pois nunca havia escutado falar, e na oportunidade citei alguns autores e pedi o *e-mail* da professora para enviar alguns artigos.

Após falar sobre os conceitos que estão ligados as questões raciais, para adentrar no tópico sobre educação para as relações étnico-raciais e a fim de justificar a importância da formação, apresentei para as docentes várias matérias jornalísticas que abordavam o tema

da cultura Afro-Brasileira, a cantora se transformou em referência de empoderamento e comportamento feminino, principalmente para as mulheres negras. Disponível em: <http://agogocultural.com.br/xenia-franca/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

racismo na escola. Nas manchetes haviam denúncias de casos de racismo no ambiente escolar, casos em que crianças negras estavam sendo vítimas de racismo por parte das/dos colegas de turma, por professoras/es e até mesmo pelo núcleo gestor.

Na oportunidade, as professoras comentaram que ultimamente o racismo estava mais presente, no entanto, expliquei que ele sempre existiu e que sua divulgação e as denúncias estão se tornando mais públicas, boa parte das professoras concordou. Elas trouxeram alguns casos recentes de racismo no futebol europeu, e outra professora questionou: *“e no futebol brasileiro? Por que se a gente for ver, a maioria dos jogadores são negros”*. Uma das professoras disse que era muito complicado tentar desconstruir o racismo dentro da escola, *“pois quando acontece um processo de construção do racismo que vem de casa, pra mudar o aluno na escola, é muito complicado”*, ou seja, para a docente o racismo é uma construção familiar.

As professoras mencionaram um caso bastante recente de racismo, sobre a empresária que foi ao banco Itaú e foi oprimida, e uma delas relatou que aconteceu algo parecido com ela, pois foi ao banco *“com uma identidade antiga, e na foto meu cabelo era bem cacheadinho, era ruim mesmo, e eu fui para o banco com o cabelo pranchado feito progressiva, e a atendente perguntou se e a identidade era minha, aí eu disse que sim, e que eu tinha tirado aquela identidade quando eu tinha dezesseis anos, e a atendente me deu parabéns e disse que ia me atender mas que da próxima vez eu não procurasse ela caso fosse com aquela identidade, então eu tive que ir até a casa do cidadão fazer outra identidade, pois tinha que ir para o banco todo mês, eu fiz se não iam mandar me prender”*.

Exibi também algumas manchetes referentes a professora e professores que sofreram racismo no ambiente de trabalho, a escola. Uma das professoras comentou que *“existe muitos estereótipos, pois imaginam a professore sempre uma pessoa já de idade, de óculos. Quando eu comecei a dar aula aconteceu algumas situações que eu estava em sala de aula e os pais dos alunos chegavam e perguntavam: cadê o professor? eu precisava estar explicando que era eu. É preocupante em relação ao racismo sim, mas eu vejo, mas problema com esse estereotipo que eu falei”*. Infelizmente, com a fala da docente percebi uma tentativa de desqualificar as denúncias feitas pelas professoras que sofrem racismo cotidianamente, demonstrando desinteresse e descaso.

Uma outra professora expôs que seu esposo lhe contou que em São Paulo é *“incrível como o racismo é totalmente diferente daqui do Ceará”*. Ela exemplificou dizendo que *“se lá a polícia parar o ônibus e for revistar as pessoas, revistam um negro e não um branco”*; outra completou dizendo que *“nós temos a falsa ideia de que o negro tá lá na periferia e o branco está lá no topo, e na verdade foi assim, acho isso é mais cultural, pois imagina que o negro*

pode matar, roubar e o branco não". A mesma professora que falou sobre os estereótipos atribuídos as professoras, falou que *"tem muitos casos de mortalidade dos jovens negros, só que quando você vai analisar em relação, aonde foi a morte desse jovem? Pois além da marginalização social nós temos a marginalização física da localidade onde ele mora, se você for ver a questão da porcentagem da população negra e branca é proporcional ao números de mortos em relação a quantidade de negros e brancos daquela região, já pela marginalização social que os negros sofreram no decorrer da história, então aí mais uma vez eu vejo mais como o reflexo do problema do que o problema em si, igual a questão das cotas, não buscam solução, mas um paliativo, que na minha opinião está atrasado, por que isso daí já era pra ter sido resolvido lá atrás."*

Pegando o gancho na fala dessa professora, apresentei algumas ações afirmativas que entraram em vigor nos últimos anos que são favoráveis a educação para as relações étnicorraciais. Procurei evidenciar a Lei 10.639, e indaguei se elas já conheciam a referida lei e se já haviam participado de um momento formativo que abordasse tal legislação. Das doze professoras, apenas cinco afirmaram já ter ouvido falar sobre a lei e as demais se mantiveram em silêncio.

Uma das professoras perguntou como eu via a questão das cotas raciais, e expliquei que a Lei de Cotas havia ganhado interpretações muito distorcidas do seu real objetivo. E que segundo, Munanga (2016), existem várias confusões quando se referem a lei de cotas e ações afirmativas, justamente por falta de conhecimento ou até mesmo curiosidade em pesquisar sobre, assim surgem falsos argumentos sobre a utilidade da Lei de cotas.

Algumas professoras explicitaram que viam a lei de cotas como algo que reproduzia o racismo, pois *"subjugava que você não tem capacidade, por causa do seu tom de pele"*. Quando mencionei as cotas como uma lei de reparação, uma das professoras disse que interpretava as cotas como *"uma reparação muito atrasada"* e que sua preocupação não era tanto com *"a reparação atual, mas sim com um problema que começa na pré-escola ou até o ensino médio. Aí dizem, então vamos resolver! Quando será? Só será resolvido quando tiver atrasado de novo? Já estamos atrasados, em relação a melhoria do ensino básico, então por que colocar um paliativo lá na frente?"*

A docente afirma que os problemas educacionais se iniciam a partir da educação infantil, e que para que "problemas" como o racismo sejam, de fato, combatidos é necessário que se inicie com um trabalho de alicerce. Nesse momento expus que a aplicabilidade da Lei 10.639 entrava justamente para realizar esse trabalho de base, inserindo o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira ainda nas séries iniciais.

A professora continuou dizendo que *“quando surge uma preocupação ela desencadeia outras preocupações, por que quando você coloca uma pessoa lá (aqui ela se refere aos alunos cotistas) que você não garantiu a base a preocupação que surge pela mesmo pensamento inicial qual seria: muito bem , colocamos lá! Mas essa pessoa tem condições de acompanhar já que não tem base? Como eu vou construir uma estrutura sem o acesso?”*.

Entendo e até concordo com alguns questionamentos da professora, quando diz que a educação básica está falida no sentido de não haver os recursos necessários para exercer uma educação de qualidade no ensino público. No entanto, senti como se a professora afirmasse que os alunos cotistas eram apenas colocados dentro da universidade, se desfazendo de todo os percursos que esses alunos percorrem até conseguirem ter acesso a universidade. A docente reproduziu mais um pensamento errôneo sobre o real sentido da Lei de Cotas.

Fica evidente que a negação da importância de tal legislação acaba sendo mais uma reprodução do racismo velado em nossa sociedade, e cabe a reflexão de que as ações afirmativas e de reparação não são ações para gerar mais desigualdades, pois sinto que é assim que a branquitude enxerga tais legislações. Nós, negras e negros, não queremos tomar o lugar de ninguém, mas sim ocupar espaços que nos são negados e que são nossos por direito legal e social.

Outro ponto muito significativo durante a formação, no sentido de avivar as reflexões das docentes, foi quando apresentei diversas frases racistas. Na palestra ministrada para estudantes e algumas professoras, momento que já foi relatado anteriormente, também utilizei tais frases, mas não pude escutar o que elas tinham a dizer, por esse motivo resolvi apresenta-las novamente acrescida de outras frases.

Logo de início, uma docente manifestou que: *“tem muitas frases aí que eu não vou mentir, eu não acho que sejam referentes ao racismo”* e completou tentando contextualizar e justificar o porquê de as frases não serem racistas. *“Olha, quando diz a coisa tá preta, eu não vejo como racismo, eu vejo como uma coisa sem luz no final do túnel, que não deu nada certo e não como racismo. Amanhã é um dia de branco, vejo como amanhã sendo um dia de luta, dia de paz”*.

A coordenadora pedagógica interrompeu a professora e disse que *“talvez você não tenha escutado, mas como ela (se referindo a mim) pesquisa em um contexto histórico, ela entende a origem dessas expressões”*, e a outra professora continua: *“sim, mas ela pesquisa as origens de acordo com o que está estudando, mas muitas vezes o que a gente nem sempre fala é coisa de racismo”*, havendo uma discordância entre as colegas, pois enquanto uma entende que há todo um contexto no qual as frases se configuram como racistas, a outra deixa ser notado

que acredita que por eu estudar sobre a temática, talvez eu tenha escolhido dizer que as frases são racistas e que eu só tenha uma visão sobre elas. Assim, expliquei para a professora que eu não sou detentora de todo conhecimento e que sim, aquelas frases são racistas, pois foram formuladas em um período em que a supremacia branca prevalecia e construiu certos jargões que inferiorizam o povo negro, e tais “vícios” linguísticos eram reproduzidos até os dias de hoje.

O racismo que existe por trás das palavras acaba sendo muito perigoso, pois tais falas são vistas como brincadeiras e não como racismo. A palavra “doméstica”, por exemplo, é muito usada para referir-se a mulheres que trabalham na casa de outras pessoas; o termo doméstica vem de domesticar, no período da escravidão as mulheres negras que trabalhavam na casa dos seus senhores eram consideradas domesticadas, pois na visão dominante do homem e da mulher branca, negras e negros eram animalizados, precisando ser domados e domesticados.

Outra professora proferiu que: *“essa questão é um pouco complicada, pois tinha uma pessoa que trabalhava comigo que é uma morena que eu falava, ai se eu tivesse a cor dela, tivesse o corpo dela, então eu sempre brinquei e me habituei a chamar ela de negona (nesse momento, a professora que questionou as expressões começou a rir), então da forma que eu chamo não dá mais pra tirar não, entendeu? Eu não consigo mais a chamar pelo nome eu só digo ei negona, vem negona, pois a forma que eu falo negona não está me referindo com discriminação, e sim de uma forma carinhosa, pois quando eu falo negona, é como se eu tivesse qualificando a beleza dela, pois pense como eu queria ter aquela beleza”*.

Outra professora afirmou que jamais havia escutado nenhuma das expressões e que ficava feliz por isso, pois: *“eu fico imaginando que a minha educação não foi baseada nisso daí, pois lá em casa não tinha isso”*. A docente que afirmou chamar sua colega de trabalho de “negona” completou dizendo: *“mas que bom que mesmo a gente não tendo sido educado assim, nessa idade tenha a oportunidade de aprender sobre isso, pois essa expressão aí “serviço de Negro” por exemplo, dentro do contexto doméstico é errada, eu acho que o serviço dos negros era perfeito, por que se não fosse, eles morriam de apanhar”*.

Após as argumentações das docentes, indaguei se alguém mais queria falar e uma professora colocou que: *“nesse sentido, de usar frases racistas, é que eu acho que você tem que ter cuidado e se policiar em como e com quem você fala, que as vezes você tem a intimidade, e aquele poder de brincar com a pessoa, e as vezes, você pode não conhecer a pessoa e vai brincar aí aquela pessoa por ser negra acho que ela mesma, também não é só o branco que é*

racista, que eu acredito que tem o negro racista também, já leva pro lado da maldade, por que tem negro que não aceita, tudo que você disser já tá lhe ofendendo, lhe maltratando” .

Ronaldo Sales Júnior escreveu em seu artigo intitulado de “*Democracia racial: o não-dito racista*”, que no âmbito brasileiro houve um crescimento forte da crença de uma democracia racial vislumbrada na cordialidade. O autor também discute a relação entre essa cordialidade e a agressividade, na ideia do não-dito racista que pode ser articulado por “piadas, injúrias, trocadilhos, provérbios, ironias...” que vem se consolidando fortemente nas últimas décadas (SALES JÚNIOR, 2006, p. 233).

O autor aponta que a cordialidade tem a responsabilidade de disseminar a paz e a ordem social (SALES JÚNIOR, 2006). Assim, percebo que ao exemplificar sua relação com uma companheira de trabalho, que no seu modo de ver é um caso de amizade, a professora nos mostra como o não-dito pode ser posto em prática. A contextualização que a professora faz quando conta que chamava sua colega de trabalho de “negona”, referindo-se a beleza física da mulher, apresentando uma justificativa de que a chamava assim por meio do carinho e não como sendo uma discriminação, fortalece essa cordialidade.

Diante do comportamento das pessoas em relação aos enunciados, é como se tais frases consideradas racistas fossem racistas apenas no período de escravidão, pois na época negras e negros viviam na subserviência e eram considerados inferiores, mas trazendo para o contexto atual, afirmo que tais frases ainda são racistas pelo fato de que o seu uso pejorativo se refere principalmente ao que faz ligação com as pessoas negras.

Assim, para ilustrar melhor como as professoras poderiam substituir algumas expressões disponibilizei a tabela²⁶ abaixo:

²⁶ Faço a observação que no dia da formação não foram expostas tantas frases e que no momento do registro deste trabalho para nível de informação e para contribuir com as/os futuros leitoras/es busquei mais frases que estão presentes no nosso cotidiano.

Tabela 17- Frases racistas e suas substituições

O RACISMO POR TRAS DAS PALAVRAS²⁷			
Frases consideradas racistas	Substituição	Frases consideradas racistas	Substituição
A dar pau.	Bastante	Feito nas coxas	Mal feito
Mulato/a	Negro/a	Criado mudo	Mesa de cabeceira
Samba de crioulo doido	Confusão	Crioulo/ Negão	Preto/Negro
Meia tigela	Feito pela metade	Tem caroço nesse angu.	Aí tem coisa!
Bucho cheio ou encher o bucho	Bem alimentado	Lavei a égua	Querer se aproveitar/ se dar bem
Negra de traços finos/ exótica/ negra bonita	Bonita!	Cabelo ruim/ duro/ pixaim/ palha de aço	Cabelo afro/ crespo/ cacheado
Inhaca	Sujeira/ forte odor	Doméstica	Trabalhadora/ colaboradora/ funcionária.
Disputar a nêga	Desempatar	Não sou tuas negas	Me respeite!
Amanhã é dia de branco	Segunda-feira/ dia de trabalho.	Preto de alma branca	Boa pessoa
Denegrir	Difamar	A coisa tá preta	Situação desconfortável/ desagradável/ difícil
Serviço de preto/ trabalho de negro	Trabalho mal feito	Mercado negro/ magia negra/ lista negra/ ovelha negra	Mercado clandestino/ lista proibida/ magia/ rebelde
Nega maluca	Bolo de chocolate	Inveja branca	Inveja é inveja. Se se refere a algo com, troque por um elogio
Cor do pecado	Não utilizar	Cor de pele (geralmente referidas as cores bege, rosa claro)	Existem várias!
Chuta que é macumba	Não utilizar!		

Para dar continuidade a formação, e com o avançar do tempo, pedi que as professoras formassem dois grupos para a elaboração do produto didático daquele momento. Após formarem os grupos, expliquei que cada equipe deveria construir um plano de aula afrorreferenciado utilizando materiais que estivessem disponíveis na biblioteca da escola.

Posterior a ida até a biblioteca da escola, sugeri que os grupos ocupassem espaços distintos, para haver uma melhor concentração. A equipe um foi composta por três professora e a equipe dois por cinco docentes. Logo de início houve um pouco de exaltação por parte da equipe um, pois algumas professoras se direcionaram para a sala em que o grupo dois estava. Duas professoras ficaram de fora das equipes, uma não explicou o motivo e outra afirmou que não iria perder tempo planejando uma aula que não ia servir de nada; após falar isso, a mesma se retirou e só voltou quando a formação estava acabando. Segue abaixo os planos de aula das duas equipes:

²⁷ Material retirado da cartilha “O racismo sutil por trás das palavras”, a cartilha foi organizada pela Secretaria de justiça e Cidadania do Distrito Federal, com a finalidade de excluir e romper com o racismo existente na linguagem cotidiana.

Tabela 18- Produção didática das professoras

Plano de aula afrorreferenciado elaborado pelas docentes da Escola Judite Cavalcante Silva	
Equipe 1	<p>Tema gerador: A grande batalha</p> <p>Objetivos: Conscientizar as crianças e adolescentes a respeito da importância das grandes batalhas da vida, principalmente do povo negro.</p> <p>Interdisciplinaridade:</p> <p><i>Português:</i> produção de textual, leitura e criação de paródias;</p> <p><i>Matemática:</i> trabalhar valores e a questão do quanto vale a luta pela vida;</p> <p><i>História:</i> trabalhar a história das grandes batalhas sofridas pelo negro ao longo do processo histórico;</p> <p><i>Geografia:</i> estudar os diferentes espaços físicos que essas batalhas aconteceram;</p> <p><i>Educação e cidadania:</i> tratar do tema socioeconômico de uma comunidade Quilombola.</p> <p>Estratégia utilizada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação com leitura coletiva; • Atividade de colagem e desenhos; • Pesquisas debates e questionamentos a cerca do tema; • Criação de murais sobre o tema na escola; • Texto fatiado; • Apresentação dos trabalhos dos alunos • Produção textuais; <p>Materiais: Livro O Brasil que veio da África; Cartolina, pinceis, livros, internet, dicionário.</p> <p>Avaliação: Escrita, roda de conversa sobre os trabalhos realizados e a participação dos alunos.</p>
Equipe 2	<p>Tema gerador: Lenda: o coração do Baobá</p> <p>Objetivos: Conhecer e estudar os gêneros textuais dentro da cultura africana; despertar o interesse pela cultura africana;</p> <p>Interdisciplinaridade: História, português, artes, ciências, Ed. Física.</p> <p>Estratégia: Roda de conversas; Dramatização; Reconto escrito/oral/artístico; Apresentação da lenda e leitura.</p> <p>Materiais: Livro “Mãe África- editora Paulus, pags: 136 a 140; Papel ofício, lápis, tinta guache, fantoches.</p> <p>Avaliação: Através da participação, entrosamento, disponibilidade para a dramatização, análise do reconto.</p>

Os planos de aulas elaborados seguiram a mesma estrutura e, além de abarcarem praticamente todos os componentes curriculares, também podem ser aplicados para as turmas de fundamental I e II, sofrendo apenas adaptações na linguagem utilizada. Para finalizar o momento de elaboração dos planos, pedi que cada equipe apresentasse para as demais professoras o trabalho realizado pela equipe, a fim de compartilhar e trocarem sugestões futuras.

Figura 52- Atividade em grupo para elaboração do planejamento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

Após as apresentações, conversei com as professoras sobre a possibilidade de as aulas afroreferenciadas serem incluídas regularmente em seus planejamentos semanais, e que através dos materiais presentes na escola havia a viabilidade de trabalharem diversos aspectos sem se deslocarem do currículo já imposto.

Algumas mencionaram que havia muitas avaliações externas e por isso ficava difícil trabalhar coisas diferentes; retruquei afirmando que apesar de não ser algo fácil e que precisa de tempo e estudo, elas poderiam incluir conteúdos afroreferenciados nas atividades usadas para melhorar a leitura e escrita dos discentes, e citei a pesquisa da professora Esther Mendonça, que em seu projeto de dissertação buscou trabalhar o afroletramento com crianças do quinto ano, uma turma que também passa pelos processos de avaliações externas.

Para finalizar a formação afropedagógica, pedi que as professoras escrevessem em uma os seus sentimentos em relação àquela tarde:

Tabela 19- Avaliação referente a formação

Avaliação da formação
<p>“Eu achei um momento muito bom, um tema importante, e tivemos muitas conversas sobre o mesmo. Espero que venha outras vezes.”</p> <p>“Proveitoso, conhecimento, descoberta, troca de experiências”</p> <p>“Conhecimento; aprendizagem; novas práticas”.</p> <p>“Momento de aprendizagem, de engrandecimento para o nosso dia a dia”</p> <p>“Um momento rico em conhecimento e oportunidades no nosso desenvolvimento”</p> <p>“Foi um momento de muito conhecimento e aprendizado dentro da cultura africana.”</p> <p>“A palestra foi bastante produtiva, principalmente no quesito reflexão, desencadeando análises bastante interessantes além de apresentar conhecimentos novos.”</p> <p>“Desfecho do momento em que se tratou da temática: Educação para as relações etnicorraciais. Muito importante para nós quanto educadoras no que se diz respeito ao trabalho em sala de aula. Acredito que temos a partir daqui um norte para um trabalho de mais qualidade, junto aos nossos alunos. Despertou em mim o desejo de fazer um trabalho cada vez mais de excelência. E lembrar que essa temática deve ser realizada o ano inteiro e não só em um momento ou numa determinada data”</p>

“Momento produtivos, irei colocar em prática os planos elaborados.”

Fonte: elaborado pela autora.

Me senti desrespeitada quando uma das docentes afirmou que realizar aquela atividade não serviria para nada, mesmo havendo toda uma contextualização. Tal comportamento nos prova que com ou sem meios para realizar um trabalho que está descrito em Lei, algumas pessoas não pretendem largar o lugar da ignorância e fazem pouco caso de um assunto tão importante.

É importante ressaltar que pensamentos assim são bem comuns, e que é algo construído através de influência de um currículo universitário que não aborda a temática das relações etnicorraciais, são ausências que reverberam nas formações iniciais e continuadas, chegando até o ambiente escolar.

Avalio o momento como um aprendizado até para mim, pois pude perceber que não nos cabe mais romantizar os processos educativos e formativos, pois cada vez mais nos deparamos com situações que nos chocam e ao mesmo tempo não nos são raros. Ter uma devolutiva positiva de algumas professoras também me causa bastante satisfação, pois apesar das tensões, acredito na mudança coletiva e espero que as docentes deem continuidade ao trabalho e que a semente plantada naquela tarde gere muitos frutos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abro minhas reflexões elucidando que este trabalho é a continuidade de uma inquietação que começou ainda na minha graduação em Pedagogia. Ressalto que aquela etapa para mim foi uma época de grandes descobertas individuais, que sem dúvida me possibilitaram chegar até aqui. Tenho imenso orgulho de ter feito graduação em uma universidade pública e em poder dar continuidade a minha formação na Universidade Federal do Ceará.

Esses espaços foram fundamentais no meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Ter acesso a um ambiente acadêmico me possibilitou transitar por outros caminhos e me aprofundar em temas que são tão presentes na minha vida, mas que só através da universidade pude sistematiza-los. Tais conhecimentos não são exclusivos a mim, pois no decorrer desse percurso também tive a oportunidade de repassá-los e compartilhar em ambientes coletivos e não acadêmicos. Por isso, vejo o quanto é grandioso estar concluindo esse mestrado. Quero cada vez mais dividir o que aprendi com minha comunidade, com professoras e professores, com meus futuros alunos e alunas e com minha família.

Apesar do cenário de contrariedades, essa pesquisa me possibilitou ter uma percepção mais profunda das dificuldades que a educação brasileira passa. Durante o mestrado tive aulas com a professora Sandra Petit e o professor Henrique Cunha, que foram tão maravilhosas. Ficava encantada com o conhecimento deles sobre cultura africana e afro-brasileira. Antes do mestrado não havia tido nenhuma aula sobre a temática. Sinto esses momentos como rituais de aprendizado. Participei de eventos, como o Memórias de Baobá, escrevi artigo com minha orientadora, fiz novas amizades e até conheci um Baobá de verdade, que para mim foi momento de grande emoção.

Figura 53 - Momentos especiais durante o mestrado



Fonte: Arquivos da autora (2019).

Para além das inquietações surgidas na graduação, considero que cursar o mestrado e estar concluindo esta dissertação é soltar a voz da menina que com cinco anos de idade começou a perceber que seus traços físicos eram motivo de chacota para os colegas da escola. Esse “grito” chamado dissertação é também mais um passo para a liberdade; liberdade de quem até hoje ainda se sente presa pelas amarras da opressão e das exigências acadêmicas.

Sou ciente das minhas limitações enquanto pesquisadora. Ainda estou aprendendo a conviver com tais exigências. Por muitas vezes pensei em seguir outro caminho e não embarcar na vida acadêmica, mas lembrei das minhas avós e penso em cada menina negra que cresce sem ter acesso a uma educação pública de qualidade. É por elas que eu sigo! Como forma de partilhar tudo que venho aprendendo e enaltecer todas as conquistas que venho tendo ao longo da minha trajetória, exponho as minhas conclusões em relação ao meu trabalho

Como apresentado no início desta pesquisa, e em virtude das problemáticas apresentadas pelas docentes da escola Judite Cavalcante Silva, é que esse estudo expõe uma pesquisa-formação, alicerçada no referencial teórico- metodológico pedagógico, que juntamente com seus conceitos operatórios, nos quais os marcadores das africanidades estão inseridos, foi

que busquei estudar as possibilidades e limitações do fortalecimento do pertencimento afro das professoras da cidade de Iguatu.

A agregação entre a pesquisa-formação e a Pretagogia propiciou a elaboração de oficinas nos encontros formativos com as professoras colaboradoras, e pude perceber quais conceitos elas poderiam elaborar a respeito das africanidades e contribuir na implementação de ações pedagógicas afrorreferenciadas para o fortalecimento afro.

Em um primeiro momento com as docentes que entrevistei, ficou perceptível que elas compartilhavam de muitas dúvidas conceituais, principalmente sobre a Lei 10.639. Afirmo até que em alguns momentos senti um tom de denúncia por parte das docentes associado a ausência de formação e de um projeto concreto sobre africanidades. Assim, logo na primeira oficina, mostrei a parte da legislação no que concerne à obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira na tentativa de preencher essas lacunas.

Apresentar os marcadores das africanidades contribuiu para que pudesse conhecer melhor as docentes e com que elas revivessem momentos passados, ao mesmo tempo em que incentivou as docentes a estabelecerem uma relação mais próxima com a temática. Para fortalecer essa conexão, a construção dos Baobás foi fundamental, pois a árvore ancestral revigora e energiza o íntimo.

Foram observáveis as dificuldades que as docentes tiveram em expressar seus marcadores, mas ainda assim, de forma tímida, mas muito verdadeira, conseguiram ressaltar aspectos relacionados a linhagem, senhoridade, senso comunitário, entre outros. O que ficou bastante evidente nesse trabalho é que as professoras passaram a reconhecer que o racismo está presente há muito tempo no cotidiano delas, mas também que as cosmovisões africanas se fazem presentes no cotidiano e história, ainda que não tenham podido identificar isso antes desse trabalho pretagógico.

Com relação aos encontros formativos referentes ao pertencimento afro, percebi que em alguns momentos, principalmente no uso das habilidades artísticas das professoras, elas se sentiam tímidas, mas um ponto crucial é que para a maioria tiveram muitos avanços no uso de suas habilidades manuais.

Foi muito benéfico que em todas os encontros formativos as docentes pudessem expressar seus sentimentos através da arte, o que propiciou que as mesmas pudessem reconhecer que elas podem superar seus limites. Apresentei para as docentes um novo modo de formação pedagógica, pois tradicionalmente as formações tomam um rumo muito teórico, em que professoras/es são guiadas a leituras e resumos de textos. Já nos encontros formativos

realizados por mim, desenvolvi a mobilidade corpórea das professoras através da arte, da prática.

Na oficina em que desenvolveram seus autorretratos, por exemplo, as docentes demonstraram que através dos desenhos suas características físicas não são o fio condutor que diz quem elas são, mas sim um aspecto inerente ao que sentem sobre si e seus antepassados. Para muitas, o desenho ajudou a expor e assumir suas raízes negras. Ainda há um rendimento aos padrões estéticos impostos pela sociedade, pois até mesmo as docentes que possuem traços negroides se retrataram com peles claras e traços mais afilados.

Outro aspecto relevante nesses encontros formativos e pretagógicos foi a aproximação entre as histórias de vida das docentes, e mesmo não havendo oportunidade de realizar um processo formativo coletivo, enxerguei um cruzamento nas teias traçadas por cada uma em suas experiências individuais que afetam bastante o meio em que elas atuam como professoras.

A escola Judite Cavalcante Silva é atravessada por uma onda de racismo muito grande. A instituição não oferece as possibilidades adequadas para que o problema seja, de fato, percebido e que sofra intervenções externas. Porém, ao abrir suas portas para me receber foi um grande passo rumo a tentativa de reparação das dificuldades existentes. Ficou perceptível que o corpo docente da escola ainda é preso a muitos preconceitos, mas que também há uma busca pelo conhecimento por parte de algumas docentes.

As atividades desenvolvidas no dia da Consciência Negra foram totalmente descontextualizadas e isso contribui para a ocorrência de ideias simplíssimas do que realmente significa a data e o seu simbolismo histórico. Penso que se houvesse uma melhor contextualização na entrega do projeto para as docentes, possibilitaria maior curiosidade delas e, posteriormente, fariam trabalhos de pesquisa que reverberariam nas suas práticas pedagógicas.

As crianças da escola em questão se mostraram totalmente abertas para realização do projeto, e foi bonito perceber que se organizaram e buscaram saber um pouco mais sobre cultura africana e afro-brasileira, mesmo sem muito suporte das docentes, apresentaram capoeira, danças afro, peça teatral que abordavam o tema racismo na escola.

Diante do exposto, em todo o percurso desse trabalho percebo que oportunizar que as docentes tivessem contato com os materiais bibliográficos e audiovisuais abriu caminho para que mudassem suas atitudes em relação a temática, pois o fato de reconhecerem que existe racismo no ambiente em que elas lecionam já é um passo muito importante na tomada de atitudes antirracista.

Posso afirmar que levar a Pretagogia para dentro da escola em que a pesquisa aconteceu foi como plantar uma semente. Semente que deverá ser regada e cuidada por todas as docentes que fizeram parte deste estudo, pois o pertencimento afro destas professoras começou a (re)aviver uma chama que há muito estava adormecida.

Enquanto pesquisadora-formadora, ensinei e aprendi com Nândia, Alú, Drísa e Siária. Drísa me mostrou que apesar das intempéries da vida, sempre há felicidade aonde menos esperamos. Siária me mostrou que jamais devemos executar nenhuma tarefa, por mais simples que parece, sem emoção, afeto e dedicação. Com Alú, senti que o bom humor e a resiliência devem ser ferramentas usadas e compartilhadas com todos. Nândia, com sua calma e perseverança, me ensinou a ter calma e a respeitar o meu tempo, pois tudo tem hora, momento e lugar. Em cada etapa desta pesquisa as colaboradoras expressavam seus sentimentos e percepção do que é o trabalho docente, assim as emoções repassadas por ela adentraram em meu ser.

Há esperança de dias melhores e de cada vez mais avançarmos para uma educação que vise o respeito e a empatia segue firme em meu coração.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Kellynia Faria; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: ALVES, Kellynia Farias; MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée (org). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para a implementação da lei 10.639/03 no PROJOVEM urbano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 111-130.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 nov. 2020. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 17 jul. 2020. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **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. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v. 2, n. 42, p. 5-15, 2001.

RÉGIS, Sávvia Augusta Oliveira. **Pretagogizando a contação de histórias africanas e afro-brasileiras**: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. “**Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê...**”: escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850 – 1881). Fortaleza: Editora Tecnograf, 2011.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. *In*: HOLANDA, Cristina Rodrigues (org.). **Uma nova história do Ceará**, Fortaleza: IMOPEC, 2009. p. 103-134.

JOSSO, Marie Chrstine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 413-438, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (org.). **Educação antiracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 143-154

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada, **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIJER, Rebeca de Alcântara. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabangele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabangele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. Práticas pedagógicas para a lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectivadas africanidades. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 657-684, 2016.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da lei 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

QUIXELÔ, Marleide. Povo Quixelô: resistir, existir para resistir. **MovimentAção**, Dourados, v. 4, n. 6, p. 105-124, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Marisa Lopes da. Pesquisa intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. p. 21- 37.

SANTOS. Anderson Oramisio. Formação de professores à luz da história e cultura afrobrasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Poésis Pedagógica**, Catalão, v. 11, n. 2, p. 150-169, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Geranilde. **Pretagogia: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ZUBARAN, Maria Angélica; Silva, Petrolina Beatriz Gonçalves e. Introdução sobre os estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 130-140, 2012.