



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO DE JANEIRO**

**UFRJ**

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS E HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos**

**AFETOS ANTIRRACISTAS**

**Um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque  
de Caxias – RJ**

**Rio de Janeiro, 2023**

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos

## **AFETOS ANTIRRACISTAS**

### **Um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação  
Orientador: Prof. Dr. Amilcar Araújo Pereira

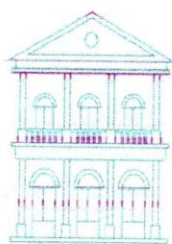
Rio de Janeiro, 2023.

## CIP - Catalogação na Publicação

S237a Santos, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos  
Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo  
de uma escola pública de Duque de Caxias - RJ / Sara  
Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos. -- Rio de  
Janeiro, 2023.  
364 f.

Orientador: Amilcar Aarújo Pereira.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2023.

1. currículo. 2. relações étnico-raciais. 3.  
educação antirracista. 4. Educação Infantil. 5.  
séries iniciais do Ensino Fundamental. I. Pereira,  
Amilcar Aarújo, orient. II. Título.



PPGE/UFRJ

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE**

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos sete dias do mês de março de **2023**, às 09:00 h, reuniu-se na sala 101 da Faculdade de Educação a Banca Examinadora da Tese intitulada "Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ" **de autoria do(a) doutoranda**

Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos, candidata ao título de **Doutor em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof. Dr. Amilcar Araujo Pereira (UFRJ), Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ), Prof. Dra. Patricia Raquel Baroni (UFRJ), Profa. Dra. Elizabeth Fernandes Macedo (UERJ) e Prof. Dr. Renato Nogueira (UFRJ), considerou o trabalho:

Aprovado(a) **com Louvor!** ( ) Aprovado(a) com recomendações de reformulação  
( ) Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso:

A BANCA DESTACA A QUALIDADE E CONSISTÊNCIA TEÓRICA, A INOVATIVIDADE METODOLÓGICA DA TESE DESTACA TAMBÉM A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PARA A ESCOLA, O MUNICÍPIO E PARA O CAMPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO. A BANCA RECOMENDA A PUBLICAÇÃO DO TRABALHO E SUGERE QUE A TESE

SEJA INDICADA PARA PRÊMIOS DE TESES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO.


Cont. Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) **Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos** - 07-03-2023



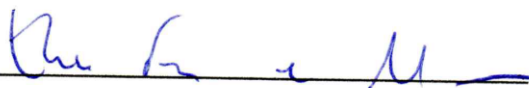
Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira (UFRJ)



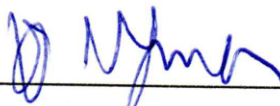
Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)



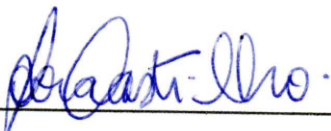
Prof(a). Dr(a). Patricia Raquel Baroni (UFRJ)



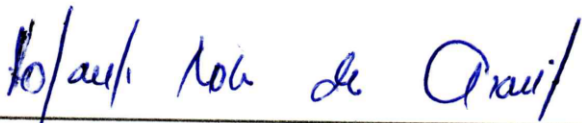
Prof(a). Dr(a). Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)



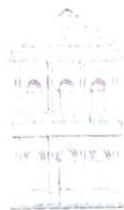
Prof(a). Dr(a). Renato Nogueira (UFRRJ)



Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos - candidato(a)



Solange Rosa de Araújo (Secretária do PPGE)



PPGE/UFRJ

## Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A Tese intitulada: Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ**

**Doutorando(a): Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos Santos**

**Orientado(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

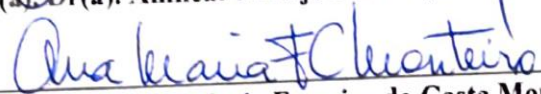
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 07 de março de 2023.**

**Banca Examinadora:**

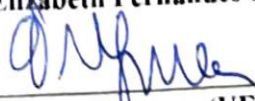
Presidente:

  
Prof(a). Dr(a). Amilcar Araujo Pereira (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Patricia Raquel Baronia (UFRJ)

  
Prof(a). Dr(a). Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)

  
Prof(a). Dr(a). Renato Nogueira (UFRRJ)

Dedico esta tese:

aos meus filhos Gabriel, Helena e Mateus, as pessoas que mais me ensinam sobre amor e afeto. A experiência de amá-los transformou-me mais profundamente que qualquer outra, e permitiu que eu percebesse os afetos no cerne do currículo;

às profissionais e aos profissionais da Escola Municipal Trilhando Sonhos, que se abriram à experiência da pesquisa e à minha presença, me ensinaram e me afetaram;

aos educadores e educadoras que produzem afetos antirracistas nas escolas e em toda parte.

## Agradecimentos

Esta tese existe porque não estive só. Foram tempos difíceis desde o ingresso no doutoramento até os últimos momentos da escrita, e ter mãos dadas foi fundamental na caminhada.

Agradeço às profissionais e aos profissionais da Escola Municipal Trilhando Sonhos, que abriram a escola, suas salas de aula e seus corações em conversas e longas entrevistas. Agradeço à toda a comunidade escolar, que me recebeu.

Agradeço também às equipes de trabalho de duas outras escolas: Creche Municipal Teresa de Lisieux e IFRJ *campus* Duque de Caxias. Obrigada por compreenderem os dias ruins e por darem o suporte que permitiu os afastamentos em licenças que foram possíveis. Sem isso seria inviável realizar esses estudos.

Agradeço à Odara Dias Philomena, Evelyn Beatriz Lucena Machado e Luiza Lessa Pereira, que trabalharam nas transcrições das dezesseis entrevistas que realizei. Sua atuação foi fundamental para a entrega da tese dentro do prazo.

Sou muito grata por ter encontrado um grupo de pesquisas, o AYA-GEPEAR, que abraça, acolhe e inspira. Obrigada aos amigos e amigas desse espaço, pelas trocas acadêmicas e pelo cuidado, carinho e incentivo que temos uns com os outros. Nosso orientador, Amilcar Pereira, uma pessoa generosa, que nos ajuda a crescer, agrega “só gente boa”, como ele costuma dizer. Serei sempre grata a você, Amilcar, por ficar realmente feliz com as minhas alegrias, acolher minhas dores com sua compreensão, respeitar minhas limitações, mas me fazer acreditar que eu posso mais. Sua orientação é, antes de tudo, humana, e assim, nos ajuda a encontrar o melhor de nós.

Agradeço à generosa banca de doutorado, na análise de projeto, qualificação e defesa, professoras Ana Maria Monteiro, Elizabeth Macedo e Patrícia Baroni e professor Renato Nogueira, que contribuíram grandemente para a construção do trabalho. Agradeço também às professoras suplentes, que generosamente se dispuseram a ler a tese, Graça Reis e Luciana Alves, que esteve presente na defesa e contribuiu para as reflexões.

Agradeço à equipe do PPGE, sempre empenhada em nos dar todo o suporte possível.

Às terapeutas Vanessa Ribeiro e Fátima Brêda, que me ajudaram a me encontrar nessa jornada. E Cristiane Oliveira, que cuidando dos meus, cuidou também de mim.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado, mesmo aqueles e aquelas que não podiam estar perto fisicamente, vocês sabem como me fortalecem. Amigas desde os



tempos de escola, da graduação, trabalho e tantos outros espaços e tempos da vida... ter vocês nos meus caminhos é um presente!

À Maria José Santos Ferreira, tia Zezé, referência da qual a menina Sara precisava e que no momento da escrita – “aos 45 do segundo tempo” – ajudou-me no encontro com Spinoza.

Agradeço à minha família, que compreende as ausências e a tensão de alguns momentos. Àquelas que estão sempre perto: minha sogra, com quem sempre pude contar; e minha irmã, companheira desde sempre, o cuidado que temos uma com a outra foi vida pra nós e seguirá sendo. Meu cunhado, que está junto para falar das coisas mais sérias, às mais leves e para dar a mão sempre.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel, Helena e Mateus, que, cada um a seu modo, estiveram comigo, me ajudando a seguir em frente e ver a vida com amor. Helena e Mateus, que seguirão sempre em meu coração. Gabriel, uma criança sensível, amorosa e inteligente, que acompanha minhas batalhas e vem crescendo junto comigo. Ver você crescendo e se tornando essa pessoa que já admiro é luz para os meus dias.

Agradeço ao meu marido, João, que há tantos anos compartilha seus dias e sonhos comigo, e me ajuda a sonhar quando eu penso em desistir. Que esteve ao meu lado nos momentos bons e nos inimaginavelmente ruins. Que sempre me incentivou e é um companheiro, dividindo a vida e construindo sempre o melhor para a família que formamos.

Agradeço aos meus ancestrais: minha mãe, minha avó “Nieta” e meu avô “Miro”, a memória do amor de vocês é força e afago. Àqueles e àquelas que vieram antes e me permitiram estar nessa jornada!

## **Resumo**

O principal objetivo deste trabalho foi refletir sobre o currículo como espaço de encontro, a partir da potência de afetos antirracistas. Para tanto, realizei inserção em uma escola municipal de Duque de Caxias, que atende à Educação Infantil e ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, acompanhando aulas e diferentes momentos do cotidiano escolar. Realizei dezesseis entrevistas de história oral com profissionais da educação atuantes na escola no momento da pesquisa ou em momento anterior recente. A partir das reflexões emergidas discuti sobre currículo, conceituando-o como a experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos (trans)formam. Desenvolvi análises sobre possibilidades de educação antirracista em uma escola pública alfabetizadora, com atenção a diferentes lugares de atuação: direção, orientação educacional e pedagógica, apoio à inclusão, sala de aula, sala de leitura e informática educativa. Foi possível perceber um protagonismo negro e coletivo na educação antirracista na escola, que afeta crianças e adultos, produzindo comprometimento com a educação das relações-étnico raciais. Apresentei táticas, afetos, possibilidades de fissura à branquitude e de perturbar o racismo na escola.

Palavras-chave: currículo, relações étnico-raciais, educação antirracista, Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

The aim of this work was to reflect on the curriculum as a meeting space, based on the power of anti-racist affections. To this end, I entered into a municipal school in Duque de Caxias, which serves Kindergarten and the first segment of Elementary Education, following classes and different moments of the school routine. I conducted sixteen oral history interviews with education professionals working in the school at the time of the research or in a recent period. From the reflections that emerged, I discussed the curriculum, conceptualizing it as the experience of being with the other and producing affections that (trans)form us. I developed analyzes on possibilities of anti-racist education in a public literacy school, with attention to different places of action: direction, educational and pedagogical guidance, support for inclusion, classroom, reading room and educational informatics. It was possible to perceive a black and collective role in anti-racist education at school, which affects children and adults, producing commitment to the education of racial-ethnic relations. I presented tactics, affections, possibilities of clinging to whiteness and disturbing racism at school.

**Keywords:** curriculum, ethnic-racial relations, anti-racist education, Early Childhood Education, early grades of Elementary School.

### **Lista de abreviaturas e siglas:**

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CFPPF	Centro de Formação de Professores Paulo Freire, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMTS	Escola Municipal Trilhando Sonhos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
GE	Grupo de estudos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
OE	Orientador[a] educacional
OP	Orientador[a] pedagógico[a]
ONG	Organização não governamental
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PI	Planejamento integrado
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Sepe/Caxias	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação de Duque de Caxias. (Também referido como Sepe, apenas)
SME	Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias

## Lista de imagens:

- Figura 1 Valores civilizatórios afro-brasileiros. (Página 23)
- Figura 2 Capa do livro “Que Cor é a Minha Cor?” (Página 124)
- Figura 3 Página do livro “Que Cor é a Minha Cor?” (Página 125)
- Figura 4 Menino se banha nas águas do Vale do Guaporé, fotografia de Marcela Bonfim. (Página 127)
- Figura 5 Capa do livro “Lendas da África Moderna”. (Página 133)
- Figura 6 Capa do livro “Menina Bonita do Laço de fita”. (Página 138)
- Figura 7 Capa do livro “E foi assim que eu e a Escuridão ficamos amigas.” (Página 140)
- Figura 8 Capa do livro “A menina que abraça o vento” (Página 141)
- Figura 9 Mural da sala de leitura exhibe tema do projeto e decoração com livros com protagonistas negros. (Página 148)
- Figura 10 Banner de divulgação do filme “Meu nome é Maalum” (Página 151)
- Figura 11 Capa do livro “A cor de Coraline” (Página 230)
- Figura 12 Capa do livro “Meu nome é Maalum” (Página 289)
- Figura 13 Capa do livro “O Cabelo de Lelê.” (Página 299)
- Figura 14 Capa do livro “Joãozinho e Maria” (Página 301)
- Figura 15 Capa do livro “Rapunzel e o Quibungo” (Página 302)
- Figura 16 Capa do livro “Chuva de Manga” (Página 306)
- Figura 17 Capa do livro “Bruna e a Galinha D’Angola” (Página 308)
- Figura 18 Página do livro “Bruna e a Galinha D’Angola” representada em tecido. (Página 308)
- Figura 19 Página do livro “Bruna e a Galinha D’Angola” representada em tecido. (Página 308)

## Sumário

Introdução .....	3
Capítulo 1 – Encontro: experiência de afetos.....	13
1.1 Conhecimento que afeta .....	25
1.2 Sujeito, identidade e diferença .....	33
1.3 Observar, sentir e ouvir atentamente: vislumbrar o currículo e visibilizar potências. ....	37
1.4 Experiência singular e irrepitível.....	51
Capítulo 2 – A nossa EMTS.....	55
2.1 Escola pública: espaço para a diferença .....	59
2.2 Uma escola de luta .....	64
2.3 Quem se encontra na EMTS?.....	68
2.4 Uma escola alfabetizadora na Baixada Fluminense .....	86
2.4.1 Educação antirracista na educação infantil e alfabetização.....	94
2.4.2 Alfabetização na pandemia e construções antirracistas.....	104
2.5 Diferentes lugares de atuação na escola .....	118
2.5.1 Regência/disciplinas integradas .....	120
2.5.2 Informática Educativa .....	136
2.5.3 Apoio à inclusão.....	141
2.5.4 Sala de leitura .....	146
2.5.5 Direção .....	153
2.5.6 Orientação pedagógica e educacional .....	159
Capítulo 3 – O racismo que nos estrutura e possibilidades de perturbá-lo na escola.....	169
3.1 Protagonismo negro no currículo antirracista da EMTS .....	172
3.1.1 Caminhos para o protagonismo.....	184
3.1.2 Identidade e diversidade da experiência negra.....	216
3.1.3 Educadoras negras marcantes.....	227
3.2 Possibilidades de fissura à branquitude na EMTS .....	254
3.2.1 Construção da identidade branca em profissionais que se colocam contrárias ao racismo – incluindo a pesquisadora .....	258
3.2.2 Possível separação entre branquitude e brancura .....	270
3.2.3 Possibilidades de afeto e atuação de pessoas brancas na educação antirracista percebidas na escola .....	280
3.3 Táticas, afetos, possibilidades e dificuldades na construção de educação antirracista....	293
3.3.1 O que o racismo destrói a literatura pode construir e reconstruir.....	296
3.3.2 Estética e corporeidade.....	312

3.3.3 Representatividade .....	323
3.3.4 Entre limites e possibilidades: religião como desafio ao antirracismo na escola .....	327
Considerações finais.....	341
Referências:.....	347
Anexo I: Informações sobre os sujeitos de pesquisa.....	360
Anexo II: Motivações das escolhas de nomes fictícios.....	362

## Introdução

O racismo é um elemento estruturante da sociedade através do qual desenha-se o acesso a espaços de poder, padrões de beleza e de validação de conhecimento e, até mesmo o direito à vida e a delimitação das mortes passíveis de luto. “Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição de morte e tornar possível as funções assassinas do Estado” (MBEMBE, 2016, p.128). Em função do racismo, que estrutura a desigualdade no mundo, “As populações negras do mundo inteiro e o continente africano estão numa situação de desvalia dentro do sistema geopolítico global” (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 7). Esse sistema não está baseado em fatores biológicos, mas em hierarquizações sociais, pois “‘Raça’ é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo.” (HALL, 2003, p. 69). Construída no bojo da modernidade,

A moderna idéia de raça – que associa as diferenças culturais e morais à características biológicas, genótípicas e fenotípicas, hierarquizando os diversos grupos humanos – é uma construção do pensamento científico europeu e norte-americano, que surge apenas em meados do século XVIII e se consolida a partir da segunda metade do século XIX, justamente durante o período em que o imperialismo europeu se fortalecia. (PEREIRA, 2013, p. 33)

Nesse contexto histórico, o racismo se estabelece como norma e traz para o topo dessa hierarquia o homem branco e o ocidente.

Porque sociais, os marcadores raciais são cambiantes, dependem do contexto onde se inscrevem, na demarcação de hierarquias de poder. Em diferentes espaços do globo, ser considerado branco é o que confere poder e privilégios. Assim, pessoas não brancas são racializadas e, na fantasia colonial, ocupam o espaço da subordinação e da outridade. No Brasil, país colonizado, onde ainda hoje há narrativas em disputa afirmando a miscigenação e a democracia racial, não é diferente. Na hierarquia social é evidente que brancos ocupam mais espaços de poder, são referências em padrões estéticos na mídia<sup>1</sup>, configuram o grupo populacional com mais anos de escolaridade e melhores indicadores de renda, emprego e representação política e têm mais acesso a direitos básicos, como moradia digna e segurança<sup>2</sup>. Aqui, negros e indígenas são grupos racializados, quando o

---

<sup>1</sup> Sobre essa discussão ver Trindade (2005); Maria Aparecida Bento (2002) e Lia V. Schucman (2012).

<sup>2</sup> Dados de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>, acesso em 06/04/2018. Por segurança refiro-me a menores índices de violência e homicídios.



racismo é a norma e o branco é considerado universal, um particular que se coloca como padrão de universalidade (SAID, 1990). Nesse contexto, a partir da identidade negra e indígena, movimentos sociais vêm lutando por direitos e combatendo o racismo.

Essas tensões perpassam todos os campos sociais. Neste trabalho, escrito por uma pesquisadora e professora branca<sup>3</sup>, que atua na Baixada Fluminense, área periférica e majoritariamente negra<sup>4</sup> do Rio de Janeiro, a educação é o campo delimitado como interesse. Nele irei refletir sobre potencialidades de educação antirracista num vislumbre do currículo de uma escola de Duque de Caxias, a Escola Municipal Trilhando Sonhos<sup>5</sup>. Nesta pequena escola, em área próxima ao centro da cidade, são atendidas crianças da pré-escola ao terceiro ano do ciclo de alfabetização<sup>6</sup> e até pouco tempo atrás eram contempladas crianças até o quinto ano de escolaridade. Profissionais<sup>7</sup> da educação, crianças, famílias e pesquisadora colocam-se em relação e isso produz afetos. Busco perceber e trazer em minha escrita os afetos que perturbam a norma, a qual o racismo constitui. Enquanto uma mulher branca, pesquisadora e professora desta mesma rede de ensino, coloco-me no espaço escolar durante a pesquisa, com a perspectiva de aprender com profissionais negras(os)<sup>8</sup> engajadas(os) em produzir uma educação antirracista<sup>9</sup>. Outra perspectiva que trago para a pesquisa é a de que há “outra possibilidade de ser branco no Brasil.” (BENTO, 2002, p. 151), colocando-se contra o racismo, reconhecendo privilégios e deixando de isentar-se, como se o racismo fosse um problema do outro, racializado, a quem cabe, exclusivamente, a responsabilidade de combatê-lo (Id.). Penso que no campo da educação é fundamental esse entendimento, tendo em vista que é urgente

---

<sup>3</sup> Atuo como professora em uma creche da Rede Municipal de Duque de Caxias, em bairro próximo à Escola Municipal Trilhando Sonhos e como técnica em assuntos educacionais no IFRJ, campus Duque de Caxias.

<sup>4</sup> Duque de Caxias está inserida na Baixada Fluminense, território com média de 62,25% de auto identificados como pretos ou pardos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações disponíveis em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-07/mortes-por-aco-es-policiais-e-maior-na-baixada-fluminense-diz-boletim#:~:text=O%20estado%20contabiliza%2017%2C2,estado%20do%20Rio%20de%20Janeiro>. Consulta em 06/04/2022.

<sup>5</sup> Em acordo com as(os) profissionais da escola, foi mantido sigilo sobre o nome da instituição. Foi adotado esse nome fictício a partir de votação dos sujeitos de pesquisa.

<sup>6</sup> No primeiro capítulo faço uma apresentação pormenorizada da escola.

<sup>7</sup> No Anexo I há uma tabela com informações sobre cada profissional participante da pesquisa. No capítulo 2 faço uma apresentação mais detida de cada um(a).

<sup>8</sup> Utilizo ao longo do texto, na maior parte das marcações de gênero, a forma feminina e entre parênteses o equivalente masculino, demarcando a preponderância feminina no campo da educação e, em particular na escola onde se desenvolve a pesquisa.

<sup>9</sup> Utilizo as expressões educação antirracista e profissional antirracista a fim de demarcar o antirracismo como orientador da agência educativa. Em outros momentos falo também em educação das relações étnico-raciais, podendo referir-me às profissionais antirracistas e sua atuação, mas também a outras(os) profissionais, que não tendo a educação antirracista como principal orientadora de seu trabalho, constroem, de forma mais pontual, atividades e reflexões potentes no campo.

e necessário que profissionais de diferentes pertencimentos raciais, compreendendo e falando desde o seu lugar (RIBEIRO, 2017), possam atuar contra o racismo que afeta dolorosamente pessoas negras e indígenas e gera distorções da realidade que criam falsas noções de superioridade em pessoas brancas.

A atuação contra o racismo e por uma valorização das identidades, história e conhecimentos negros e indígenas nas escolas é uma das agências dos movimentos sociais negro e indígena. No contexto de suas lutas foram construídas políticas públicas nacionais de ações afirmativas no acesso a direitos, seja nas vagas em concursos e universidades públicas, seja no âmbito do currículo, com legislações que determinam a presença de conteúdos sobre a história e a cultura negras e indígenas. Tanto o acesso de profissionais negros(as) e indígenas, que passam a atuar em maior número em instituições escolares, quanto as leis que se aplicam diretamente ao currículo, têm provocado transformações nos currículos desenvolvidos em diferentes escolas. Essas transformações acontecem por diferentes perspectivas e caminhos, mas quando atravessadas pelo reconhecimento da existência do racismo na sociedade brasileira, o repúdio a qualquer atitude preconceituosa e discriminatória e a valorização da diversidade nas diferentes formas de produção de conhecimento, entendo, com Cavalleiro (2001), que são iniciativas de educação antirracista. A educação antirracista, elemento chave na investigação aqui desenvolvida, constitui-se como um caminho para a valorização da igualdade nas relações, possibilitando aos indivíduos pertencentes a grupos excluídos a reconquista de identidades positivas (Cavalleiro, 2001).

Conforme afirmei algumas linhas acima, minha pesquisa é desenvolvida em uma escola localizada em um espaço majoritariamente negro, lá alguns(as) profissionais vêm construindo um trabalho antirracista que busca abarcar a perspectiva indígena, mas é majoritariamente voltado para questões da negritude. Também eu tenho discutido, ao longo dos anos como pesquisadora, questões relativas à negritude e ao combate ao racismo em diálogo com o movimento negro. Assim, o diálogo maior em termos de políticas públicas se dará em torno da Lei 10.639/03<sup>10</sup>. Farei esse diálogo nos próximos parágrafos e em alguns momentos ao longo do trabalho. Considero a legislação importante para a promoção do debate que faz emergir em muitas escolas a preocupação com o racismo e o acesso a conhecimentos antes não classificados como escolares. Porém, o que observo na Trilhando Sonhos como potências antirracistas perpassa por outros

---

<sup>10</sup> Torna obrigatório o ensino de História e cultura da África e dos afro-brasileiros (BRASIL, 2003)

diálogos, outros caminhos formativos, que estão para além do prescrito pela legislação, promovendo afetos e (trans)formando subjetividades, sobre os quais me dedicarei a refletir ao longo da tese.

Desde a década de 1970 o movimento negro brasileiro vem lutando para desvelar e transformar a realidade racista<sup>11</sup> em que vivemos (PEREIRA, 2013). Essa luta passa pelo reconhecimento do racismo e pela busca de mecanismos para sua extinção em diferentes âmbitos da sociedade. Nas escolas brasileiras historicamente reproduziu-se o racismo através das relações estabelecidas nestes espaços e da escolha de *conteúdos a ensinar*, relações hierarquizadas e currículos que valorizam saberes eurocentrados, baseados em conhecimentos científicos também marcados pelo racismo (D'ÁVILA, 2006). Por esta razão o movimento negro tem a educação como uma de suas bandeiras de luta, inclusive no sentido de uma “reavaliação do papel do Negro na História do Brasil”<sup>12</sup>. Conquista das agências desse movimento, a Lei 10.639/03, complementada pela Lei 11.645/08<sup>13</sup>, promove o enfrentamento a currículos oficiais historicamente construídos de forma eurocêntrica, deslegitimando o lugar social e político dos não brancos e seus saberes. A legislação traz para o debate do currículo, de modo amplo, a necessidade de rever conteúdos trabalhados e pensar as relações raciais na escola. Isso possibilita que professores que nunca haviam pensado tais questões passem a refletir sobre seu trabalho nesse sentido. Além disso, a lei fortalece o trabalho de profissionais da educação comprometidos com a construção de uma educação antirracista e com o conhecimento a partir de perspectivas outras que não o eurocentrismo.

Entretanto, a legislação não define tudo o que acontece na escola. Ela é fruto de tensões entre sujeitos sociais, de projetos de educação em disputa. Na escola há outros sujeitos, outros projetos. Crianças e adultos que se encontram, que vivem a experiência de estarem juntos, partilhando ideias, saberes, afetando-se e formando-se nesse processo. O currículo se constrói no local, pois é feito de gente, “a ação didática de cada professor está atrelada ao seu ‘modo de ser’ [...] os alunos são levados a pensar a conciliação das personalidades ali em jogo, as diferenças/divergências próprias dos ajuntamentos humanos” (MACEDO, 2019, p. 69). Planejar currículo não é uma ação técnica, mas “uma

---

<sup>11</sup> Aponto esse período histórico como marco de enfrentamento ao racismo enquanto bandeira do movimento negro, mas entendo, concordado com Pereira (2013), que o movimento negro vem lutando desde que pessoas foram sequestradas da África e escravizadas. Passos que vêm de longe.

<sup>12</sup> Reivindicação da Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado (MNU), de 1978 (PEREIRA, 2012)

<sup>13</sup> Estende a obrigatoriedade para o ensino de História e cultura indígena (BRASIL, 2008)

rede imbricada e complexa de ações e de vidas” (Id.). Diferentes trabalhos afirmam que para uma implementação efetiva da Lei 10.639/03 e o desenvolvimento de educação antirracista, é necessário um compromisso, um engajamento dos professores e professoras (LIMA, 2018; OSCAR, 2018). Na Escola Municipal Trilhando Sonhos isso se confirma. Profissionais da educação engajadas(os) em projetos de educação antirracista promovem esse trabalho, não pela força da lei, mas por acreditarem nesse caminho. São projetos de vida, para além de projetos de educação. E esses projetos encontram sujeitos na escola, com outras ideias, projetos, caminhos.... Cada um e os mundos que traz consigo fazem a escola ser lugar onde a diferença emerge.

A diferença nesse trabalho é vista como potência. Não apenas a diferença dos marcadores identitários, mas as diferenças que nos constituem enquanto sujeitos singulares, com os quais a educação precisa lidar (MACEDO, 2019). Meu olhar se volta para a identidade, pelo entendimento de que por ela também passa a luta contra o racismo. Meu olhar detém-se nas questões raciais como recorte de análise, foco da pesquisa, mas na escola não há casinhas separadas para diferenças anteriormente demarcadas. Somos todos e todas nós juntos e juntas vivendo experiências, afetando uns aos outros e a cada dia, transformando quem somos. Essa experiência é rica em afetos. Afetos de afetividade, mas, para além disso, afetos que nos mobilizam: dor, alegria, medo, raiva, tensão, carinho.... Tudo isso que nos faz humanos. Sustento nessa tese que o afeto é elemento constituinte do currículo, lugar de encontro, experiência partilhada.

A diferença e o afeto têm produzido muitas potências na Trilhando Sonhos. No que tange ao trabalho com relações raciais desenvolvido na escola, trocas intensas têm acontecido. Relatos de mudanças em subjetividades das profissionais evidenciam que o currículo afeta e transforma a todas(os) que estamos envolvidos no processo educativo, pois as experiências e sua elaboração nos constituem enquanto sujeitos. Trocas com crianças e entre profissionais. Um(a) profissional afeta outros(as). As crianças afetam umas às outras e às(os) profissionais. Estar em contato, vivendo a experiência educativa com alguns(as) profissionais engajados(as) no antirracismo afeta as pessoas. Algumas professoras relatam que foram percebendo, ou aprofundando a percepção, da importância de trabalhar a questão racial estando nessa escola, sendo provocadas por afetos que ali viveram. Outras(os) trazem esse engajamento de vivências anteriores. Outras(os) trabalham de forma muito pontual – Os afetos tocam de formas diferentes a cada sujeito “constituído por operações densas, por redes discursivas conflitantes e por materialidades e práticas socioculturais historicamente situadas (WEEDON, Apud MACEDO;

MILLER, 2018), sendo simultaneamente constituído e descentrado por uma série de processos e relacionalidades” (MACEDO; MILLER, 2018, p. 956).

A escolha da Trilhando Sonhos como escola a ser pesquisada deu-se a partir de minha percepção, através de conversas com uma de suas professoras, de que lá havia uma potência de trocas entre profissionais no sentido da construção de uma educação antirracista. Muitas vezes, a professora ou o professor que traz uma perspectiva antirracista em suas aulas se vê muito solitário na escola, podendo inclusive ser perseguido ao tratar de alguns conteúdos, como relata Thayara Lima:

Outra questão recorrentemente levantada [pelos professores entrevistados durante a pesquisa] se relaciona à solidão do trabalho docente. Ao desenvolver seus trabalhos nesse contexto solitário, os professores perdem a oportunidade de trocar experiências e transformar suas práticas no contato e no diálogo. (2018: 89)

Antes de iniciar a pesquisa na Trilhando Sonhos eu já sabia que lá havia um orientador pedagógico promovendo debates sobre a Lei 10.639/03 e uma articuladora de leitura que trabalha na perspectiva antirracista. Duas pessoas em lugar de encontro significativo com toda a comunidade escolar, engajadas na luta antirracista. A inquietação surgiu ao visualizar uma possibilidade de trocas no campo das relações raciais nessa escola que nunca tinha vivido em mais de uma década na educação, e que percebia como rara nos estudos de currículo e relações raciais. Percebi esse encontro como potência na escola e parti para a pesquisa buscando compreender o que ele promovia. Não me proponho a definir esse currículo, trago um vislumbre, o que meu olhar a procura de potências antirracistas pode observar e elaborar em texto. Enquanto experiência, encontro e afeto, o currículo é muito mais do que os sentidos de uma pessoa podem captar e transmitir em palavras.

Estando na escola, percebo que o currículo construído por essas(es) profissionais traz potências antirracistas que exploro na tese. Além do orientador pedagógico e da articuladora de leitura, encontro outras profissionais preocupadas em trabalhar contra o racismo e pela autoestima e crescimento das crianças negras. Percebo também que, nesses encontros na escola, há profissionais que não se mobilizam nesse sentido, ou que trabalham pontualmente as leis que determinam que o currículo deve abarcar ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Como já afirmei, os afetos tocam a cada um de forma diferente, a partir de suas trajetórias, identidades, lugares sociais, dos mundos que traz consigo. Todavia, aqui meu foco se dá na potência das trocas quando os afetos abrem espaço para educar para as relações raciais. Não é que eu ignore que esse

não é o único caminho possível, essa escolha se dá por buscar potências em projetos de educação que fissurem o racismo. Visibilizar possibilidades e não focar em faltas é uma escolha ético-política.

Outra escolha ético-política é evidenciar as trocas na escrita da tese e no desenho da pesquisa. Através do encontro com as(os) profissionais<sup>14</sup> da Trilhando Sonhos é que os caminhos da pesquisa foram se construindo. Com elas(es) aprendi sobre o fazer diário na escola e ampliei referências teóricas para pensar a educação antirracista. O pensar a escola, a educação pública, nosso lugar como educadoras(es) das classes populares – a maioria de nós oriundas de famílias pobres e da escola pública – era feito coletivamente. As profissionais contavam sobre situações envolvendo a temática das relações raciais ocorridas na escola em minha ausência e pensávamos juntas sobre elas. Partilhei minhas angústias e pensei junto sobre alguns caminhos da pesquisa. Esse pensar junto aparece na tese, apesar de não em toda a sua riqueza, através de registros de pensares sobre a educação e a escola das profissionais. Coloco em modelo de citação, mas em recuo 2, ao invés de 4, trechos de entrevistas e citações do diário de campo, demarcando que não são pensares meus<sup>15</sup>. Dialogo ao longo do texto com as profissionais da escola, como dialogo com a bibliografia lida, tendo em vista que seu trabalho e suas reflexões sobre ele são produção intelectual. As entrevistas e registros do cotidiano na escola aparecem assim, tanto no sentido de análise do currículo, como na perspectiva de construção do arcabouço conceitual da tese. Entendo esse encontro, de aprendizados profundos para mim, como currículo. Nosso encontro na escola segue afetando minha subjetividade e ampliando minhas possibilidades de sentir e conhecer, a parte que é possível dessa experiência vai registrada na tese.

Entender o currículo como experiência partilhada permite que seja possível perceber que ele não está restrito ao espaço escolar. Afetos que mobilizam contra o racismo acontecem em muitas trocas: grupos de estudos, cursos de literatura antirracista, lançamento de livro de uma professora, clube do livro, conversas durante refeições partilhadas e em brechas de horários, saída de uma professora e entrada em outra na

---

<sup>14</sup> Em acordo com as profissionais, optei por utilizar nomes fictícios para as pessoas citadas na pesquisa visando preservar suas identidades, tendo em vista o momento político de perseguições a professores que vivemos. No primeiro capítulo discuto essa escolha. Os nomes foram escolhidos pelas próprias profissionais.

<sup>15</sup> Nos trechos de entrevista indico entre parênteses o nome da(o) entrevistada(o), já nas citações de diário de campo de falas das profissionais, coloco entre parênteses o nome da profissional e em nota de rodapé indico que é um trecho registrado do diário de campo. Faço essa diferença, pois, das entrevistas trago uma transcrição da fala das profissionais, já no diário de campo, as falas são registradas a partir de minha memória, o que faz com que, a ideia central seja registrada, mas não a fala exatamente como proferida.

mesma sala. Impossível descrever todas as possibilidades. No contexto da pandemia essas possibilidades de contato foram modificadas pela necessidade de criar meios alternativos para a interação com as crianças, e complexificadas pela situação de vulnerabilidade a qual nos encontramos, sobretudo as classes populares, pessoas negras, indígenas e periféricas. Nesta escola outras(os) profissionais, além das professoras trazem a perspectiva antirracista para seu trabalho. Isso permite que eu volte meu olhar para trocas além das salas de aula. O enfoque se amplia. Entendo que professoras, orientadoras(es), agentes de apoio à inclusão, direção, funcionários de apoio, todos e todas na escola<sup>16</sup> atuam no currículo, podem contribuir e fortalecer o trabalho em educação antirracista, quando há encontros que permitem essa troca. Como mencionei, em muitas pesquisas evidencia-se o trabalho solitário do(a) professor(a), por ele(a) surgir como único(a) em toda uma escola a trabalhar por uma educação antirracista. A partir da realidade da Trilhando Sonhos é possível refletir sobre uma outra configuração, evidenciando papéis de outros(as) profissionais da educação e uma possibilidade de estar juntos(as) que afeta e fortalece a perspectiva antirracista.

Entendendo o currículo como experiência, afirmo que, o que se dá na Trilhando Sonhos hoje é contingente, único e irrepetível. Não serão os mesmos encontros nessa escola em alguns anos, logo, o currículo será outro. Tampouco em outras escolas seria possível implementar algo do que lá se entenda como potência. Essa tese parte do entendimento de que traçar metas não é premissa para chegar a resultados. Grandes planos para a educação não podem abarcar o cálculo da contingência. O imponderável surge nos mostrando que não há controle, na vida e na escola. Por isso acredito em apostar na contingência, em que só nos resta fazer o melhor possível dentro do que entendemos como melhor. Estive na escola e naquela contingência aprendi um pouco, que trago aqui, compartilhando, de alguma forma, essa experiência e as reflexões que pude desenvolver. A expectativa é de ampliar e provocar novos afetos, entendendo que não há controle algum de que afetos serão esses.

No primeiro capítulo da tese realizo uma discussão teórico-metodológica onde indico os aportes teóricos da pesquisa e as escolhas metodológicas neles baseadas. Apresento o conceito de currículo como experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos transformam. O racismo, enquanto norma, produz nossas subjetividades, atua em

---

<sup>16</sup> Diante das possibilidades da pesquisa foi necessário fazer um recorte na análise. Apesar de entender que todos e todas na escola fazem currículo, delimitei no que chamei de “corpo pedagógico” as observações e reflexões aqui desenvolvidas.

nossa forma de estar no mundo e estar em relação. Assim, para pensar possibilidades de produzir alternativas, fricções a esse sistema de poder, proponho pensar a educação a partir do encontro e do afeto. Nesse sentido, discuto no capítulo questões como afeto e afetividade, conhecimento, sujeito, identidade e diferença. Explico que a metodologia vai sendo construída na pesquisa, a partir dos encontros que me fazem viver o currículo, afetar e ser afetada. Assim, me coloco na escola com a proposição de observar, sentir e ouvir atentamente; vislumbrar o currículo e visibilizar potências. A presença constante na escola e em outros espaços onde o currículo se constrói e a produção de entrevistas de história oral com as(os) profissionais, me permitem perceber transbordamentos de afetos revelados como potência de (trans)formação. São reflexões sobre essas potências que trago na tese, como um vislumbre do currículo na EMTS. Explico, ainda nesse capítulo, a proposição de vislumbre como assunção da incompletude de minhas percepções e reflexões quando tenho por objetos o afeto, a experiência e a formação de sujeitos – que, por sempre em construção e sempre subjetivos, são intangíveis.

No segundo capítulo narro meu encontro com a escola: como conhecer seu currículo tornou-se inquietação que me moveu para a pesquisa, como cheguei ao espaço escolar e conheci seus(as) profissionais. Apresento a escola e esses(as) profissionais, falo sobre a comunidade escolar e o contexto onde ela está inserida. Trago reflexões sobre a instituição escolar, em especial a escola pública, como espaço para a diferença e potência para a (trans)formação subjetiva e a educação antirracista, quando sujeitos envolvidos no processo educativo estão imbuídos de cultura de luta antirracista (LIMA, 2018). Afirmo neste capítulo que profissionais imbuídas(os) dessa cultura de luta afetam crianças e colegas de trabalho, produzindo sensibilizações potentes para o antirracismo, o trabalho em favor da autoestima de crianças negras e fissuras à branquitude<sup>17</sup>. Nessa escola de luta<sup>18</sup>, onde debate e ação política se fazem presentes, profissionais que trabalham por uma educação antirracista não estão sós, e assim, fortalecem-se mutuamente, permitindo que a educação antirracista se faça presente na Educação Infantil, na alfabetização e no primeiro segmento do Ensino fundamental<sup>19</sup>, inclusive no contexto da pandemia. Esse capítulo traz como cerne a potência dessas mãos dadas e dos afetos, que sensibilizam,

---

<sup>17</sup> O conceito de branquitude será trazido no capítulo 2 e debatido em maior profundidade no capítulo 3.

<sup>18</sup> No capítulo a expressão “escola de luta” será problematizada.

<sup>19</sup> O quarto e o quinto anos do Ensino Fundamental foi oferecido pela escola até 2019, mas como um passado recente aparece nas entrevistas das(os) profissionais.



fazem circular conhecimentos e transformam subjetividades. Discuto ainda possibilidades de agência antirracista a partir de diferentes lugares ocupados na escola.

Por fim, no terceiro capítulo, o foco se coloca nas possibilidades de perturbar o racismo construídas na escola. Este capítulo é dividido em três partes. Na primeira delas destaco a construção de um protagonismo coletivo negro na educação antirracista, onde os sujeitos fortalecem-se mutuamente. Penso as trajetórias desses sujeitos, buscando evidenciar elementos importantes da construção de suas agências antirracistas, sem perder de vista a diversidade da experiência negra. Busco evidenciar afetos na figura de educadoras negras marcantes, para as crianças, para as(os) colegas e para as profissionais que hoje protagonizam a educação antirracista. Na segunda parte do capítulo discuto a questão da branquitude, como pesquisadora e educadora branca, essa discussão atravessa minha localização em campo de pesquisa e na escrita. Reflito sobre a construção da identidade branca não racista, a possível separação entre branquitude e brancura sendo potencializada no espaço escolar e as possibilidades e necessidade de educadoras e educadores brancos produzirem educação antirracista. Na terceira e última parte do capítulo, o afeto aparece não apenas permeando a escrita, mas como cerne das discussões. Discuto a potência do afeto revelada em táticas antirracistas construídas em torno da literatura, da estética e corporeidade, da representatividade e da religiosidade.

## Capítulo 1 – Encontro: experiência de afetos

Pensar educação antirracista implica ir além de discutir conteúdos a ensinar. Enquanto norma, o racismo produz nossas subjetividades, atua fortemente em nossa forma de estar no mundo e estar em relação. Assim, para pensar possibilidades de produzir alternativas e fricções a esse sistema de poder, proponho pensar a educação a partir do encontro e do afeto. No encontro que é a educação, o conhecimento está colocado e em disputa. Essa disputa está imbricada em jogos de poder que estabelecem o chamado epistemicídio<sup>20</sup>, fazendo com que “O povo negro carreg[ue] uma memória da [sua] História que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada, desenterrada.” (TRINDADE, 2006, p. 101). Desenterrar essa história é fundamental para a compreensão da realidade e para a produção de novas significações. Entretanto, essa história – e toda a carga de dor, vida e resistência que ela envolve – não passa apenas pela cognição. Concordo com Nogueira e Alves em afirmar que

O racismo não é um problema que possa ser pensado pelo viés do esclarecimento. Informação e conhecimento não são capazes de destituir o projeto racista, a estrutura sistêmica que se organiza pela discriminação racial. Tampouco podemos mudar a cabeça de uma pessoa com conversas esclarecidas e argumentos bem montados. Partindo do coração como um órgão pensante, tal como nos ensina o filósofo Amenemope em sua obra clássica de 30 capítulos. Espinoza séculos mais tarde enquadraria o conhecimento como mais um afeto. [...] podemos afirmar que somos seres afetivos e que não existe uma cisão radical entre as dimensões do afeto e da razão. Dito isso, é importante reconhecer que o racismo é um problema que só pode ser enfrentado pelo afeto. (2019, p.18)

Por sermos seres afetivos, é empobrecedora a cisão corpo/mente moderna/ocidental. O próprio conhecimento nos afeta. É preciso ir além do conhecimento como objeto da cognição e pensá-lo como estar no mundo, em relação. Elizabeth Macedo nos ajuda nessa discussão ao refletir sobre as limitações da teoria curricular que significa currículo apenas como conhecimento e propor currículo como “a experiência de estar com o outro” (2017, p. 541), e o definir ainda, com Lemos, como “instituinte de sentidos,

---

<sup>20</sup> O conceito foi cunhado por Boaventura de Souza Santos, e é entendido como a “supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos: 1998: 208). De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores.” (SANTOS; PAULA, 2009)

como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.” (2019, p. 716) É nesse sentido que caminha esta pesquisa, entendendo currículo como a experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos (trans)formam. É importante refletir, então, sobre o que estou afirmando como afeto. Nogueira e Alves nos trazem, a partir da filosofia de Espinoza, uma definição sobre o termo:

Para Espinoza, a noção de afeto engloba tanto paixões como ações. Na sua obra a *Ética*, o filósofo define afeto como uma paixão ou ânimo que aumenta ou diminui a força de existir de um corpo. Os afetos têm papel central na filosofia de Espinoza. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p. 163). Espinoza reconhece três afecções primárias das quais as outras derivam ou estão de alguma maneira ligadas. As três são: alegria, tristeza e desejo. (2019, p. 14)

Da alegria, da tristeza e do desejo derivam todos os outros afetos, como amor, saudade, ódio, vergonha, comiseração, humildade, satisfação consigo mesmo, arrependimento, esperança e medo, por exemplo (SPINOZA, 2009). Afeto, que afirmo como inerente ao currículo não é apenas relativo à afeição, ou carinho, como pode ser um dos significantes da palavra. Afeto neste texto é um conceito relativo ao como afetamos uns aos outros, ao como somos afetados pelas experiências e também pelo conhecimento – O que não exclui afeição entre as pessoas, questão que irei também discutir. – A dor, a raiva, o medo, a alegria, o desejo, a tristeza, a afeição... Os afetos que a experiência de estar com o outro nos provocam, são mobilizadores de nossas subjetividades.

Estimulando ou refreando nossa potência de agir os afetos nos mobilizam em corpo e mente, que “percebe não apenas as afecções do corpo, mas também as ideias dessas afecções.” (Id., p. 72). Através dos afetos conhecemos a nós mesmos e ao outro, “a mente não conhece a si própria senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo. Mas não percebe o seu corpo senão por meio dessas ideias das afecções, e é igualmente apenas por meio dessas afecções que percebe os corpos exteriores.” (Ibd., p. 73). Através dos afetos nos transformamos, já que “a mente pode padecer grandes mudanças, passando ora a uma perfeição maior, ora a uma menor, paixões essas que nos explicam os afetos da alegria e da tristeza.” (Ibd., p. 108). Dirijo então o termo afetar a nossas subjetividades, o afeto nos mobiliza para (trans)formações subjetivas, se fazendo presente no currículo

*currere*<sup>21</sup> ressalta a experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do

---

<sup>21</sup> Pinar utiliza a expressão *currere*, indicando ação. Como forma verbal enfatiza o currículo vivido e não o planejado – demarcando ainda que as duas coisas quase sempre estão entrelaçadas. Como verbo, *currere* demarca ação, processo e experiência, quando o substantivo pode indicar completude. O curso tem um fim,

pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento. Esse entendimento, alcançado por meio do trabalho, da história e da experiência vivida, pode nos ajudar a reconstruir nossas próprias vidas subjetivas e sociais. Podemos ser modificados pelo que estudamos, mas o pronome é relevante (Whinch, 2008, p. 295), pois o “eu” é um nós e o “nós” uma série de “eus”. [...] A experiência educacional possibilita a reconstrução subjetiva e social. (PINAR, 2016, p.20)

Estar na escola, pesquisando, e identificar essa potência nas relações<sup>22</sup>, foi fundamental para minha percepção da importância do afeto no currículo e, porque o afeto é importante, vejo ainda como fundamentalmente necessário o olhar sobre uma escola, uma realidade local. Políticas públicas de currículo analisadas de forma global não me permitiriam observar a potência do encontro para crianças e adultos que tensionam, acolhem, vivem juntos e assim, vão construindo quem são nesse mundo, encontrando outras possibilidades de ser. Vou, então, ao encontro de Raniery e Macedo, entendendo e reafirmando com esta tese, a importância de “pensar políticas públicas em currículo a partir de uma ideia de público comprometida com a contingência, a multiplicidade, o local, enfim, a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional” (2018, p. 741).

Na contingência, no local, na vida das pessoas partilhando a experiência, temos a potência dos afetos. É nesse sentido que, dialogando com o currículo prescritivo da legislação, do qual a escola não está descolada, me volto intensamente para a experiência vivida na escola e narrada por suas profissionais, procurando afetos potentes para significações antirracistas. Não tenho a pretensão de perceber todos os afetos e o que eles produzem. Por essa razão, falo em um vislumbre do currículo, entendendo sempre que, por que experiência, afeto e formação subjetiva, não seria possível objetificar e dissecar afirmando: “Esse é o currículo e seus efeitos!”. Nas relações de profissionais da educação com crianças, famílias e entre si, há transbordamentos de afetos que foi possível perceber

---

mas Pinar indica, com o verbo que suas consequências seguem de forma contínua, “por serem sociais e subjetivas, bem como intelectuais e sempre específicas ao conteúdo do curso. O correr do curso – *currere* – ocorre por meio de conversas, não só no discurso da sala de aula mas no diálogo entre alunos e professores específicos, e consigo mesmos, sozinhos. Como o correr do curso ocorre social e subjetivamente por meio do estudo acadêmico, o conceito de *currere* se coloca em primeiro plano em relação ao significado de currículo como conversa complicada, estimulando a experiência educacional.” (2016, p. 20)

<sup>22</sup> Meu ingresso na escola como campo de pesquisa ocorreu em momento de extrema fragilidade. Além da pandemia, eu vivia o luto pela perda de dois filhos recém-nascidos, em 2019 e 2020. Era um momento onde o acolhimento com o qual fui recebida na escola foi fundamental para a continuidade da pesquisa e a minha possibilidade de atravessar dias tão difíceis. Trago essa informação, pois considero que minha vivência do luto e da tristeza, naquele momento, foram importantes para minha percepção da importância dos afetos. A partir dessas dores passei a perceber mais intensamente a afetação de minhas relações com as outras pessoas sobre mim e, empaticamente, também a perceber as afetações nas relações entre outras pessoas. Minha percepção foi transformada, minha subjetividade afetada, e isso foi relevante para a pesquisa. Sigo ainda à flor da pele em termos de emoções e de como sou afetada: ainda escrevendo, sou mobilizada pelas situações que narro e que são narradas pelas(os) profissionais.

estando junto e em suas narrativas em conversas e entrevistas, onde são revelados como potência de (trans)formação. São reflexões sobre essas potências que trago na tese.

Ao mesmo tempo que a noção de afeto com a qual trabalho fala mais de como nos afetamos que de afetividade enquanto afeição, é importante lembrar que a dimensão da afeição também faz parte das relações humanas e, por isso, das relações na escola. Eliane Cavalleiro, estudiosa da Educação Infantil, fala da importância da afetividade e da subjetividade nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, “aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e das taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas”. (2015, p.82) A autora identifica discriminação racial na educação infantil, diferenças nas relações afetivas de profissionais da educação com crianças negras e brancas em suas pesquisas (2001; 2003; 2006). Wagner<sup>23</sup>, profissional da Trilhando Sonhos engajado na construção de educação antirracista, traz um relato onde podemos perceber o impacto dessas diferenças afetivas:

Eu era sempre bom aluno, nunca fui um aluno disciplinado no sentido de estudo, mas sempre fui bom aluno. Eu lembro que eu havia terminado a atividade primeiro e fiquei quieto no canto. A minha professora, uma negra, eu estava fazendo as coisas e um colega meu, loiro de olhos azuis – lembro do nome dele até hoje – levantou e falou “Professora, já terminei.”. Lembro muito bem que ela passou a mão nos cabelos dele, os cabelos loiros lisos. E eu, enquanto criança levantei, olhei aquilo e falei “Também vou mostrar”. E fui. De costas, ela estava mexendo, separando as atividades, e: “Tá, vai sentar”. A turma toda riu e aquilo ali eu achei como um processo sei lá do quê...de bullying, mas depois, eu inicialmente li que por ele ser mais bonitinho, loiro... ele recebeu esse afeto. Hoje eu entendo que sim, por ele ser loiro, não por ele ser bonitinho, recebeu esse destaque. (Wagner)

Wagner nos mostra que afeto – no sentido de mobilizar o sujeito – e afetividade caminham juntos. O impacto dessa situação dolorosa chega até hoje em sua vida. Enquanto adulto ele relê a experiência e percebe que, mesmo sendo negra – no caso desta experiência – a professora traz padrões de beleza formados pelo racismo, que ferem as crianças negras – e podemos inferir, a ela própria. A tristeza provocada por uma interação como essa, que desvaloriza a criança negra, diminui sua potência, provocando desconexão consigo própria e dificuldade de se reconhecer de forma positiva, como parte de um contexto onde quem é negro “nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como o ideal a ser atingido.” (SOUZA, 1983, p. 34). Hoje Wagner trabalha na orientação pedagógica e educacional de escolas como a EMTS, afetando profissionais da educação, problematizando o racismo que estrutura nossos padrões de beleza, ideias e relações, para que, independentemente de seu pertencimento racial, elas(es) possam “Tratar todas as crianças com o mesmo carinho e atenção, oferecendo-lhes estímulo, elogiando-as,

---

<sup>23</sup> No Anexo I há uma tabela com informações sobre cada profissional participante da pesquisa.

valorizando-as e estimulando sua participação.” (CAVALLEIRO, 2015, p. 93), o que é fundamental para a não discriminação das crianças na escola.

Michele, diretora da Trilhando Sonhos, também nos ajuda a pensar na importância da afetividade no trato com as crianças, desta vez a partir do carinho com o qual foi tratada por sua professora em um momento de dor vivido na escola. Enquanto a situação trazida por Wagner é marcada pela dor da discriminação, Michele nos traz uma experiência de cuidado com uma menina negra, que também não foi esquecida em sua vida adulta. Ela tem, pela professora que a protagonizou, grande carinho, e a vê como inspiração:

Eu lembro até hoje de uma situação [...] um menino me deu um chute na perna por conta de lugar na sala de aula e eu fiquei muito sentida, mais sentida pessoalmente do que com dor na perna. E [a professora] teve toda uma... atitude, veio com um coração cortado em cartolina e passou na minha perna. Foi um cuidado, que eu guardei aquele coração para sempre (risos) [...] mais à frente, eu entendi que, do jeito que ela era, não era um cuidado só porque ela estava achando que eu estava com dor, ela entendeu o que eu tinha sentido[...] ela entendeu que foi porque um menino achou que não poderia perder o lugar para uma menina e, talvez, ela não pudesse destrinchar isso naquele momento [cerca de três décadas atrás], falar sobre isso tão claramente. (Michele)

As experiências na escola são profundamente afetivas, por isso nos mobilizam e nos transformam, seguem conosco em nossas memórias. Wagner e Michele nos falam de experiências que os afetaram naquele momento e seguem afetando ainda hoje. A tristeza e a alegria que sentiram afetaram suas subjetividades. Wagner teve sua potência refreada pela tristeza, Michele teve sua potência aumentada pela alegria de ser acolhida. Ao longo de suas trajetórias, essas experiências foram revividas, em diálogo com novos afetos. Eles escolhem contar essas experiências nas entrevistas porque foram marcantes e, de algum modo, são importantes na história que contam sobre si, permitindo construção identitária (HALL, 2006). Michele percebe a importância de acolher as crianças, de valorizar as crianças negras, como ela foi valorizada. Wagner teve a possibilidade de, a partir de outras experiências, mobilizar o desejo de transformar a realidade de crianças negras, para que elas não vivam a mesma dor que ele.

A tristeza passa, então, a ser mobilizada como uma possibilidade de aumento de potência, a partir do desejo de que outros afetos de tristeza não sejam produzidos, para si e para outras pessoas. Nesse sentido, Wagner transformou o afeto que viveu a partir da reflexão. Spinoza fala dos afetos como paixão e ação “o afeto ou a paixão do ânimo é uma idéia confusa.” (SPINOZA, 2009, p. 77), que surge de uma causa exterior, “quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão.” (Id., 50) Wagner foi afetado pela tristeza, que é sempre um afeto paixão, mas conseguiu transformar esse afeto, o que foi possível, pois,

“um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma idéia clara e distinta.” (id., 109). O desejo de Wagner que o impulsiona a promover educação antirracista nasce do afeto ação, pois

Os desejos que se seguem de nossa natureza, de maneira tal que podem ser compreendidos exclusivamente por meio dela, são os que estão relacionados à mente, à medida que esta é concebida como consistindo de idéias adequadas. Quanto aos outros desejos não estão relacionados à mente senão à medida que esta concebe inadequadamente as coisas. A força e a expansão desses desejos devem ser definidas não pela potência humana, mas pela potência das coisas que estão fora de nós. Por isso, os primeiros desejos são, apropriadamente, chamados de ações, enquanto os segundos são chamados de paixões; pois os primeiros indicam, sempre, a nossa potência, enquanto os segundos indicam, ao contrário, a nossa impotência e um conhecimento mutilado. (Id. P., 103)

“Um afeto está tanto mais sob nosso poder, e a mente padece tanto menos, por sua causa, quanto mais nós o conhecemos.” (Ibid., p. 109), assim, o conhecimento sobre a dinâmica das relações raciais brasileiras e os afetos produzidos em movimentos sociais e outros espaços de partilha negros, fortalecem os sujeitos e permitem que produzam esses afetos ação. Os sujeitos podem reler as próprias experiências e construir uma agência emancipadora, pautada em afetos de alegria e desejo, aumentando sua potência. Spinoza aponta que a “impotência humana para regular e refrear os afetos” (Ibid., p., 78) é servidão, pois nos coloca sujeitados ao comando do acaso, das ações externas. Em uma sociedade racista o conhecimento que permite transformar em ação os afetos paixão, permite ao sujeito sair de situações de vulnerabilidade ante a violência do racismo.

Mais que as figuras de professores – outros profissionais – e alunos, somos seres humanos em relação, vivendo e provocando juntos diferentes afetos. Amorim e Monteiro (2019) afirmam que para ensinar não basta saber o conteúdo (saber de referência), é necessária a construção de uma relação com os alunos em que se leve em consideração, não apenas mentes (cognição, saberes), mas também corpos e seus afetos. As autoras destacam que é a relação estabelecida entre professores e alunos que permite às aulas se conformar em espaços-tempos de produção de conexões significativas e possibilitar trocas sensíveis entre os sujeitos ali inseridos. Ao indicar que ensinar exige querer bem aos educandos, Paulo freire nos explica que descarta

como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (1996, p. 141)

Oposições binárias entre um e outro lado – razão/emoção; afetividade/seriedade – são limitantes e não dão conta da complexidade das relações humanas. Fugindo de tais

oposições busco refletir sobre afeto e afetividade, que, no dizer de Freire, que traz a amorosidade para pensar a educação, não tem a ver com predileções em relação aos *educandos*, mas com um compromisso ético de, ao trabalhar para o desenvolvimento do outro, não esquecer-se de que somos seres humanos em relação, crescendo juntos e, porque humanos, não apartados do afeto. bell hooks, nos ajuda a pensar a afetividade e a amorosidade de que fala Freire. Ela aborda a potência do amor para transformar pessoas, relações e a própria sociedade, pensando-o, em múltiplas dimensões, como ética e ação.

Passei anos procurando alguma definição significativa da palavra “amor” e fiquei profundamente aliviada quando encontrei uma no clássico de autoajuda do psiquiatra M. Scott Peck [...] Reverberando o trabalho de Erich Fromm, ele define o amor como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual<sup>24</sup> ou o de outra pessoa”. [...] “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato da vontade — isto é, tanto uma intenção quanto uma ação. A vontade também implica escolha. Nós não temos que amar. Escolhemos amar”. Uma vez que a escolha deve ser feita para alimentar o crescimento, essa definição se opõe à hipótese mais amplamente aceita de que amamos instintivamente. (2020, p. 47)

Para Spinoza (2009) o amor é a alegria acompanhada da ideia de uma causa exterior, e “aquele que ama esforça-se, necessariamente, por ter presente e conservar a coisa que ama” (id., p. 110). Nas definições aqui trazidas, o desejo enquanto força de mobilização, está associado ao amor, desejo que é “a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para a sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar.” (ibid., p. 110). A amorosidade com que nos relacionamos na experiência educacional não tem a ver com o amor romântico, mas é também “um ato de vontade” em que trabalhamos para o crescimento de nós mesmos e do outro.

hooks fala da importância do trabalho feito por suas professoras, em escolas segregadas, para sua formação. Essas professoras tinham um compromisso que podemos aproximar dessa visão de afetividade e ética da amorosidade.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam “a cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto era um ato contra-hegemônico um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (2013, p.10)

---

<sup>24</sup> No mesmo livro, hooks elucida que ao utilizar a palavra “espiritual” Peck refere-se à “dimensão de nossa realidade mais íntima em que a mente, o corpo e o espírito são um só. O indivíduo não precisa ser praticante de uma religião para abraçar a ideia de que existe um princípio que anima o self — uma força vital (alguns de nós a chamamos de alma) que, quando alimentada, aumenta nossa capacidade de sermos inteiramente autorrealizados e aptos a nos relacionarmos em comunhão com o mundo ao nosso redor.” (2020, p. 55)



Quando observo as relações na Trilhando Sonhos, penso nesse compromisso, que se manifesta no trabalho de alguns(as) profissionais. Não uma afetividade que privilegia e dá atenção de acordo com identificações, mas uma afetividade que permite, de fato, estar com o outro e que acolhe. Em algumas profissionais, como no caso das professoras de bell hooks, essa afetividade se materializa em um trabalho para o desenvolvimento das crianças contra “todas as estratégias brancas de colonização racistas”. A afetividade é importante para a criação de comunidades de aprendizagem, para vivermos a experiência educacional e nos colocarmos abertos para estar em relação a partir de “nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer as presenças uns dos outros.” (Id. p. 17). Como nos ensina Trindade:

a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal e qual grupo social, mas a todos que fazem, conscientemente ou não, o cotidiano escolar. [...] com a convicção da importância do tema para as relações humanas, para as relações pedagógicas, para o ensino da História e cultura africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, pela percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trato com o outro e consigo mesmo, e porque a afetividade nos faz humanos. [...] Em outras palavras, porque o mundo é um montão de gente, um mar de fogueirinhas e para que as fogueirinhas existam, queimem, sejam calmas ou tenham a intensidade capaz de incendiar outras pessoas, é fundamental a nossa afetividade. Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. (2006, p. 101)

Voltando a ampliar a dimensão do afeto, lembro que as relações não são feitas apenas de acolhimento e afetividade “positiva”, que poderíamos relacionar a afecção primária da alegria, proposta por Spinoza (2009). Outros afetos nos mobilizam. Trindade nos fala de como a afetividade passa pelo corpo, lugar de potências, possibilidades e amorosidade:

A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo, afeta o mundo, as pessoas. A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo, que circunscreve nossos sentimentos, nossas percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, um afago, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeirinha, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão... (2006, p. 101)

Tudo isso acontece na escola, do afago à agressão. Não é porque busco potências antirracistas na escola que não identifique situações racistas acontecendo. Adultos e crianças vivem, também em suas relações na escola, “a força de deturpação do real” (MBEMBE, 2018, p. 69) que é o racismo, fantasia “cultivada, alimentada, reproduzida e disseminada por um conjunto de dispositivos teológicos, culturais, políticos, econômicos

e institucionais” transformada em senso comum ao “se toma[r] desejo e fascínio, horror para uns e dividendo para outros [...] força autônoma e internalizada.” (id., p. 90). Como já afirmei, o racismo é norma, já sabemos que o encontraremos na escola<sup>25</sup>, como em toda parte. O que busco evidenciar é o tensionamento da norma: o que podemos fazer como potência antirracista quando imersos em uma sociedade racista. Assim, observo os afetos com esse olhar e identifico, até mesmo em uma fala racista em sala de aula, a possibilidade de intervenção construída pelas profissionais. A partir de um afeto de tristeza, que provoca dor há possibilidades de produzir outras significações.

Podem parecer pequenas as possibilidades de ação antirracista nessa escola de bairro da Baixada Fluminense, mas, conforme Jasmim<sup>26</sup> reflete, “Somos uma escola pequena, não dá para negar, mas eu acho que de pouquinho em pouquinho, a gente pode mudar as coisas.” (Jasmim). Nogueira e Alves nos ensinam que

A via de resistência aberta pela Crítica da Razão Negra não se dá pelo enfrentamento direto. [...] Não se trata de um movimento que frontalmente crie estratégias para acabar com o sistema-mundo do racismo, mas, tão somente táticas. É preciso assumir que as táticas são pequenas e infantis, um tipo de contraefetuação, isto é, o triunfo do desejo livre, independente e que é a causa de seus acontecimentos. Enquanto as estratégias são de ordem mais geral, operam para enfrentar grandes confrontos. Nós fazemos valer a diferença entre estratégia e tática pela *estatura*. A estratégia está interessada nos grandes combates. A tática trabalha como uma contraefetuação, não se deixa emaranhar pelas malhas/armadilhas de produção de sentido do hegemônico e vazam por entre tantas linhas cortantes do capitalismo colonialista. Algo que desconfiamos que provavelmente só gente negra, povos indígenas e crianças possam fazer. (2019, p. 17)

Táticas acontecem nessa escola, em tantas outras, e em todos os espaços ocupados pelo movimento negro, que hoje se capilariza (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020), e assim, alcança “um montão de gente, um mar de fogueirinhas”, provocando instabilidade produtiva de mudança cultural (BHABHA, 1998).

Enquanto sistema de significação cultural, a educação opera com instabilizações que produzem mudanças. O encontro e a experiência de estar com o outro possibilita (ou constitui) o que Bhabha chamou terceiro espaço, ou entre-lugar, onde sentidos de alguma forma partilhados entre as pessoas são recriados, construindo novas significações. O afeto, em suas diferentes manifestações, produz a instabilidade que está no cerne da mudança cultural de pessoas e grupos. Na construção de táticas contra o racismo, como tocar diferentes sujeitos afetando o racismo que os estrutura e os fere? Não é possível

---

<sup>25</sup> Pesquisas como as de Cavalleiro, citadas na tese, foram importantes para a compreensão da qual parto, de que o racismo se manifesta na escola, desde a Educação Infantil.

<sup>26</sup> Agente de apoio a inclusão da Escola Municipal Trilhando Sonhos.

controlar para onde caminham as mudanças, é possível provocar afetos, se colocar afetivamente com o outro e assim, construir educação como transformação e espaço para a diferença. É preciso seguir afetando, construindo caminhos e potencializando táticas.

Pensando os afetos a partir das três afecções primárias de Spinoza (2009) temos que a alegria aumenta nossa potência, a tristeza diminui nossa potência e o desejo mobiliza nossas ações. É possível haver outras configurações, por exemplo, onde a tristeza, associada a outras vivências, nos afeta de tal modo que mobiliza o desejo de transformar e produzir alegria. Como mobilizadores e ampliadores de nossa potência de vida os afetos da alegria e do desejo são necessários na transformação das relações raciais, na construção de uma educação antirracista através dos currículos escolares. Azoilda Trindade pensou, ao longo de sua vida, sobre os afetos na escola e sobre a educação antirracista. Essa educadora nos ensinou sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, destacando que somos afrodescendentes na perspectiva civilizatória, pois

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras (TRINDADE, 2003, p.132)

Percebo esses valores civilizatórios presentes na Trilhando Sonhos e em outros espaços onde a educação antirracista acontece, potentes na produção de afetos de alegria e desejo.

Trindade afirma a existência de dez valores civilizatórios afro-brasileiros, que exponho a seguir, conforme suas definições e imagem que ela nos traz para representá-los. Proponho que pensemos sobre esses valores em diálogo com a construção da educação antirracista através da potência dos afetos de alegria e desejo e dos saberes ancestrais. Conforme Trindade:

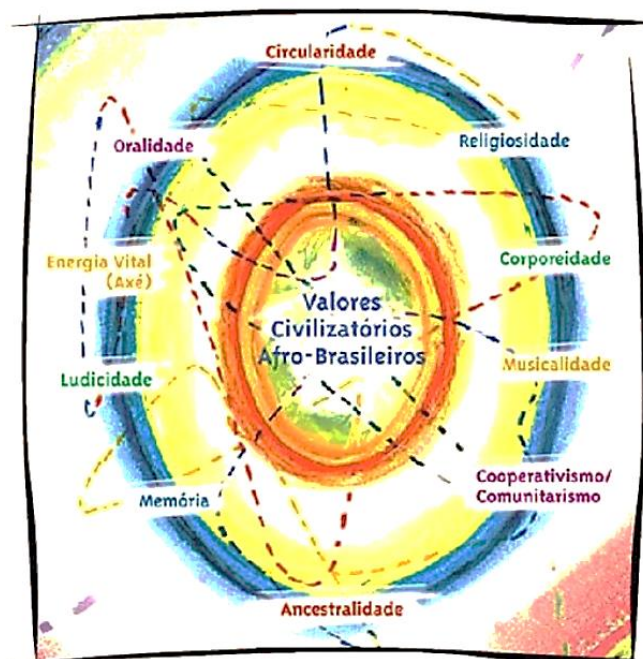


Figura 1: Valores civilizatórios afro-brasileiros TRINDADE, 2010.

**Axé/energia vital:** circularidade da vida, bem como a sua amplidão. Tudo tem energia vital, é sagrado e está em interação: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si e sofrem influência uns dos outros. (TRINDADE, 2006, p. 98) A educação que tem o princípio do axé como um valor está alicerçada no cotidiano, no fluxo e no imponderável da vida, na capacidade de criar, arriscar, inventar, de amar como afirmação de existências. Não é uma educação engessada em normas, burocracias, métodos rígidos e imutáveis, mas no desejo, na alegria. É pensar no axé, na força vital, como vontade de viver, de aprender. (BRANDÃO, 2006, p. 55)<sup>27</sup>

**Memória:** [Colocam-se como desafios] o enfrentamento do racismo e o reavivamento do orgulho da nossa memória afro-brasileira. Para que possamos ver e sentir essa afro-brasilidade e tenhamos orgulho de exibi-la, é necessário mexermos no eixo do racismo e da memória. O racismo, como algo a ser enfrentado, e a memória, para que essa existência afro-brasileira, essa cultura, essa presença africana que existe em nós possa emergir. É fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está nos nossos prédios, na nossa cidade, no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer. (BRANDÃO, 2006, p. 19)

**Ancestralidade:** O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. (TRINDADE, 2006, p. 100)

**Oralidade:** Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. [...] Falar e ouvir podem ser libertadores. (TRINDADE, 2013, p. 135) A palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela/Na oralidade, os saberes, poderes, quererem são transmitidos, compartilhados, legitimados. [...] A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva. (TRINDADE, 2006, p. 98) A expressão oral em todas as suas possibilidades é uma força a

<sup>27</sup> Este material de *A cor da cultura* foi produzido por um grupo de pesquisadores e organizado por Brandão, tendo como redatora do texto final Azolida Trindade. Indico os trechos aqui reproduzidos como de sua autoria por, além de serem textos com redação final de Trindade, explorarem os valores civilizatórios afro-brasileiros, conceito enunciado pela autora e explorado em diferentes de seus trabalhos.

ser potencializada, vivenciada num projeto que propõe valorizar a cultura africana e afro-brasileira. O oral não como negação da escrita, mas como afirmação de independência, de autonomia relacional, de comunicação, de contato. A oralidade nos associa ao nosso corpo: nossa voz, nosso som faz parte do nosso repertório de expressão corporal; nossa memória registra e recria nosso repertório corporal-cultural; nossa musicalidade confere ritmo próprio, singularidade à nossa corporeidade, está marcada pelo nosso pertencimento a um grupo, a uma ou várias comunidades, na medida em que, para nos comunicar com o outro, precisamos ser reconhecidos por ele, estar em interação, em diálogo com ele. (BRANDÃO, 2006, p. 36)

**Circularidade:** a roda [...] aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira... (TRINDADE, 2013, p. 135) O conhecimento se tece também em diálogos, em redes, sensações, observações, sentimentos. (BRANDÃO, 2006, p. 78) Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se... (TRINDADE, 2006, p. 97)

**Corporeidade:** O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias. (Id., p. 98) Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. [...] valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. (TRINDADE, 2013, p. 135) A corporeidade como um valor nos remete ao respeito ao corpo inteiro, corpo presente em ação, em diálogo e interação com outros corpos. Descarta a dimensão racional como imperativa, em detrimento da dimensão corporal. (BRANDÃO, 2006, p. 61)

**Musicalidade:** A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, a canção estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. (TRINDADE, 2006, p. 98) A musicalidade, a dimensão do corpo que dança, que vibra, que responde aos sons; as vibrações do corpo que se movimenta, que celebra, que tem ritmo. A consciência de que nosso corpo produz som, melodias, potencializa a musicalidade como um valor. (BRANDÃO, 2006, p. 36)

**Ludicidade** – A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. (TRINDADE, 2013, p. 136) Imaginemos um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Pois isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida (TRINDADE, 2006, p. 99). Aprender com amorosidade, com alegria e desejo, pode ser o caminho da ludicidade. (BRANDÃO, 2006, p. 68)

**Cooperativismo/comunitarismo** – A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro (TRINDADE 2013, p. 136). Pensar em africanidades é pensar em coletivo, em pessoas, em diversidade, em cooperação e comunidade. Imaginem o que teria sido dessa população se não tivesse como princípio a parceria, o diálogo e a cooperação, num sistema escravista. E hoje, numa sociedade racista excludente? (BRANDÃO, 2006, p. 46)

**Religiosidade:** Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres. Observemos: os orixás contemplam homens jovens e idosos, crianças, mulheres jovens, idosas, alegres, guerreiras, dengosas, brigonas, pessoas capazes do maior bem e do maior mal, portadoras de doenças, de necessidades especiais, encrenqueiras, homossexuais, bissexuais... (TRINDADE, 2006, p. 99). Veremos aqui religiosidade não como religião, mas como respeito à vida, ao outro. A vida é um dom divino, da transcendência. Essa perspectiva

nos remete ao respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado. (BRANDÃO, 2006, p. 32)

Fiz o esforço de trazer as definições e reflexões de Trindade sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros a fim de que leitores e leitoras possam apropriar-se desses conceitos, pois eles irão permear a tese. Os valores civilizatórios afro-brasileiros emergem na Escola Municipal Trilhando Sonhos como produtores de afetos de alegria e desejo, de conexões positivas com o outro e consigo mesmo, que aumentam a potência de vida. Ao longo da tese esses valores irão se evidenciar nas reflexões desenvolvidas. Por vezes irei assinalar os valores civilizatórios nas análises, outras vezes, eles estarão presentes, mas não serão o enfoque das análises, não sendo evidenciados em minha escrita. Todavia, eles atravessam táticas antirracistas desenvolvidas na escola, não como marcadores teóricos das agências das profissionais, por um diálogo com Trindade, mas efetivamente como valores que permeiam ações, aliados a reflexões desenvolvidas em trajetórias que permitiram o engajamento na luta antirracista. Proponho, nesse sentido que, não podendo controlar os afetos que nossas ações produzem, podemos agir no sentido de promover vivências pautadas nesses valores civilizatórios, que já evidenciaram sua potência de produzir, com alegria e desejo, uma educação antirracista.

## **1.1 Conhecimento que afeta**

Uma questão que se evidencia quando pensamos educação antirracista é o conhecimento. Ele está diretamente relacionado ao engajamento, pois é o interesse das profissionais que as faz buscar conhecimentos que no contexto do epistemicídio, a partir de estruturas eurocentradas de currículos escolares e universitários, têm sido colocados à margem da educação formal e circulado em outros espaços. Situação que vem sendo posta em questão e tensionada pelo movimento negro, que produz e sistematiza conhecimentos nesse campo (GOMES, 2017). O conhecimento sobre histórias e culturas africanas e afro-brasileiras é necessário para uma educação coerente com a realidade social e histórica e para evitar contextos educacionais bem intencionados, mas que acabam por reforçar estereótipos racistas.

Na teoria pós-estrutural, com a qual dialogo nessa pesquisa, o conhecimento está sob rasura.

temporalidade não continuista, onde presente, passado e futuro colapsam no que Bhabha (2013) chama de terceiro espaço. Trata-se de um lugar tradutório

em que não existem sentidos originais a serem representados ou aprendidos, o que, para o autor, é o “vazio do significante” (p.83). Sigo com Bhabha (2003, 2013) na tarefa impossível de pensar o lugar do conhecimento na teoria de currículo. Quero adiantar que, se vejo alguma possibilidade de recuperar o significante, é como vazio, que “estimula e entusiasma as distintas vozes citadas na dimensão liminar, todas envolvidas em seus atos de fazer e de descobrir” (Bhabha, 2013, p.87). Estou assumindo, com Bhabha (2013), que conhecer — o autor fala em “pensar e escrever” (p.80) — é “ato de tradução” (p.80) contínua que faz emergir um “lugar dialógico – um momento de enunciação, identificação e negociação” (p.81). A temporalidade performática da educação desautoriza a temporalidade continuista da tradição na qual a educação se apresenta como história e que torna possível o re-conhecimento como conhecer de novo. No terceiro espaço, conhecer é traduzir algo que nunca esteve lá — não produz conhecimento nem dele depende —, é apenas ato e, como ato, importa ao tornar possível a emergência de signos da diferença. O conhecimento restrito à repetição do que permite a ordem representacional e regulatória — uma ficção que a teoria curricular ajuda a sancionar — desconhece “a arbitrariedade e a abertura da significação” (Bhabha, 2013, p. 29). Por um lado, é importante frisar que o apelo à verdade ou à tradição não lhe garante a legitimidade buscada. Por outro, ele extirpa a diferença e solapa as aspirações de criação de um “espaço crucial de reconhecimento ético e igualitário” que só pode ser produzido na medida em que “a ação e o discurso [sejam situados] no âmbito da alteridade” (p.35). (MACEDO, 2017, p. 550)

Nesta longa, mas elucidativa, citação de Macedo, é possível observar algumas problematizações a respeito do significante conhecimento dentro dessa teorização. Dialogando com ela, é preciso então, ponderar e, usar o significante com cautela. O conhecimento buscado por profissionais engajados(as) na construção de educação antirracista e trazidos por eles(as) ao currículo, tem relação com o que Nilma Gomes (2017) aponta como saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo movimento negro. Podemos relacionar essa ideia à crítica de Macedo (2017) sobre o conhecimento poderoso, proposto por Young (2013). Entretanto, entendendo que significações estão em disputa, penso conhecimento como necessário ao entendimento, parte do encontro que é o currículo, não como algo acabado e estático a ser conhecido, mas que emerge “em atos de fazer e de descobrir”, que afeta, é produzido e produz sentidos

Apesar de não ser necessariamente seu resultado o *entendimento* é a *raison d'être* do currículo. O entendimento é intelectual e trabalhamos para isso através da mente. Atualmente, somos sempre lembrados que a mente está alojada no cérebro e que nosso cérebro está no corpo, então nos é evidente que o entendimento é simultaneamente intelectual e emocional, e que é sempre corporificado, sendo este não concebido como biológico e neurológico, mas imanente. Isso significa que o entendimento é individual e social, dirigido para o presente ao ser influenciado pelo passado. Na simultaneidade de suas fontes e na multiplicidade de suas aspirações, o entendimento se torna alegórico, uma “escrita emocional”, explica Rauch (2000, p. 129), “que transforma os sinais em uma mentalidade ou espírito no efeito dos resquícios históricos na mente individual”. A emoção não é suficiente, é claro, pois não podemos experimentar a historicidade de uma pessoa sem conhecimento factual do passado.” (PINAR, 2016, p.23)

A história dos negros foi majoritariamente produzida por uma historiografia branca ao longo de sua produção no país, já que “conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e a autoridade racial.” (KILOMBA, 2019, p. 50). Essa configuração de poder na produção de conhecimento “protege o sujeito branco/a de reconhecer o conhecimento do/a ‘outro/a’”, do contato com “verdades desconfortáveis” de “uma história muito suja.” (Id. p. 39). Uma “proteção” que permite a construção da branquitude como identidade dependente, constituída “através da exploração da/o “Outra/o”, uma identidade relacional construída por brancas/os, que define a elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os “Outras/os”. (Ibid., p. 38) Proteção que se reverte, assim, em distorções da realidade e construções identitárias racistas, calcadas na fantasia colonial, na negação da negritude, produzida como outridade. Ao mesmo tempo, ao ter contato com uma história que silencia o conhecimento dos negros e negras, as pessoas negras acessam saberes que negam seu lugar social, sendo afetadas em suas formações subjetivas e na construção de sua autonomia, já que “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade.” (SOUZA, 1983, p. 17)

O significativo conhecimento assume um lugar de formação subjetiva e identitária quando entendemos que histórias que nos formam enquanto sociedade e que constituem a ancestralidade negra precisam ser desenterradas (TRINDADE, 2006). “A realidade é complexa, e o conhecimento e sua construção não se dão linearmente, mas em fluxos, movimentos, redes e conexões, nas relações entre as pessoas e o mundo.” (Id. p., 101). Trindade nos traz a importância da ancestralidade e da memória como valores civilizatório afro-brasileiros, ela nos ajuda a refletir sobre o conhecimento nesse contexto, apontando a dimensão de saber-poder do passado e da sabedoria de testemunhas e sobreviventes da História

somos caudatários, desde o “descobrimento” dos saberes africanos ou afrodescendentes, momento marcado também por encontros e confrontos de saberes e fazeres. Convém destacar que estamos nos referindo à afirmação positivada da memória ancestral e afetiva, impregnada em cada patrimônio material e imaterial da nossa sociedade, consciente e/ou inconsciente da presença/marca africana. [...] embora os saberes e as memórias inscritos nos corpos, incluindo corações e mentes de cada brasileiro e brasileira deste país, por processos históricos e culturais, em consequência do escravismo, do racismo, sejam saberes recalcados, reprimidos, subalternizados, invisibilizados, e ao mesmo tempo vivos/vitais, presentes e potentes. (TRINDADE, 2010, p. 14)



Conhecer uma história negada, escondida, e compreender mecanismos de construção de hierarquias raciais, trazem para o conhecimento a dimensão de afeto, constituinte da subjetividade, que é também histórica.

Profissionais da Trilhando Sonhos comprometidas(os) com a construção de uma educação antirracista na escola trazem conhecimentos que permitem essa construção de diferentes âmbitos de suas trajetórias, mas, em geral, de fora da universidade e da escola. Formadas(os), em sua maioria, em períodos anteriores à existência das Leis 10.639/03 e 11.645/08, ou após sua promulgação, mas antes de sua chegada aos debates nas universidades, muitos(as) não tiveram discussões sobre relações étnico-raciais na academia, tampouco aprenderam sobre histórias e culturas negras e indígenas nesse espaço ou na escola, enquanto estudantes. É interessante observar falas de profissionais da escola sobre o próprio contato com conhecimentos sobre a história dos negros e negras no Brasil, no sentido de percebermos como esse conhecimento afeta suas subjetividades, sua percepção da realidade e suas formas de se relacionar.

Na época da greve, a gente teve que participar, [...] [de] oficina, no [Museu vivo do] São Bento<sup>28</sup>, [...] foi muito bom ter participado daquilo [...] Eu ouvi a história ser contada de um outro ângulo, essa questão dos negros que chegaram aqui no Brasil. Porque nos livros de história eles contam de um jeitinho. E lá não! Eu vi o que aconteceu, com os pesquisadores falando sobre a realidade, de como foi. A partir daquele momento, eu tive uma abertura maior, minha cabeça deu uma... sabe... porque a gente sabe os preconceitos, a gente sabe dos enfrentamentos que as pessoas passam por conta da cor de pele, eu já vivenciei isso muito, minha mãe é empregada doméstica e eu já fui no emprego dela algumas vezes [...] Não fui maltratada, mas, tive situações em que por ser filha da empregada, e ser negra [...] sabe aquilo que a pessoa te trata bem... [...] [dizendo] “Aí que linda!”, “Nossa... não sei como sua mãe trabalhando desse jeito, dá uma educação para vocês assim.” [...] “Nossa... vocês falam bem!”, “Vocês são educados.” Parece que aquilo era um espanto para eles, de nós sermos educados por conta de sermos da Baixada Fluminense, sermos negros e filhos de empregada doméstica. Parece que não é o normal. [...] A gente vive isso na pele, eu vivi isso na pele [...] quando eu tive uma situação em que tive que ir pegar o dinheiro da minha mãe, quando ela saiu [do emprego] porque foi humilhada [...] [Eu e minha irmã] fomos muito maltratadas. Essa senhora estava com a filha dela, com a sobrinha, e falou para ela: [...] “Não segure o elevador para essa gente, não precisa!”, Quando eu cheguei na porta da casa dela, ela fez assim com a mão para a gente parar na porta. Olha o tratamento que eu tive porque eu era filha de empregada, negra, se fosse em outra situação, eu tenho certeza que ela não me trataria assim [...] Eles têm um olhar de superioridade: “Nós somos superiores”. Às vezes, não tem nem a instrução que a gente tem, mas só pela cor da pele, pelo lugar que mora, pela herança que recebeu, às vezes, só por status eles já acham que são superiores. (Amora)

O conhecimento partilhado sobre a história de sua ancestralidade negra afeta a professora Amora. Ela aciona a própria trajetória em diálogo com esse conhecimento, compreende a historicidade de suas vivências do racismo. A construção de sua identidade necessita

---

<sup>28</sup> O Museu Vivo do São Bento é um Ecomuseu de Percurso localizado em Duque de Caxias, o primeiro da Baixada Fluminense. Foi criado em 2008, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, a partir da reivindicação dos Profissionais da Educação e dos militantes culturais caxienses. Informações disponíveis em: <https://www.museuvivodosaobento.com.br/institucional> Consulta em 11/12/2022.

desse situar em processos históricos que permite que ela compreenda como a mulher branca apenas se “sente superior”, desmascarando a fantasia colonial (MBEMBE, 2018) e resguardando-se da “ferida narcísica” que o racismo produz no sujeito negro afetando sua formação (SOUZA, 1983). Ela vive afetos de tristeza, mas, ao mesmo tempo afirma um afeto de alegria, já que foi muito bom viver a experiência no museu, conversar com pesquisadores que desenterraram camadas de complexidade da história às quais ela não havia tido acesso. A compreensão a partir do conhecimento que já possui sobre a realidade social permite que Amora ressignifique histórias de dor com as quais tem contato no museu, e as próprias dores que sofreu, vivendo de forma ativa os afetos provocados pelo contato com o conhecimento e com a violência. Padecemos menos dos afetos maus a partir de compreensões adquiridas por conhecimentos mais adequados e menos confusos e mutilados (SPINOZA, 2009).

Cora também nos relata uma experiência em um museu onde teve acesso a novos conhecimentos sobre a vivência escravista que a afetaram:

Eu fui [...] ao Museu de Artes e Ofícios<sup>29</sup> [...] um museu lindíssimo, que mostra os ofícios ao longo da história. Eu parei e comecei a chorar e eu tenho vontade de chorar quando me lembro, que tinha um [...] negócio lá, que era para pesar escravo. Você pendurava o camarada lá e pesava. E aquilo era da profissão, da época, de comércio de escravos. E aquilo me bateu de um jeito tão doloroso. Então, quando eu penso na lei [10.639/03], as pessoas... é... elas não tinham... elas não eram [consideradas] gente. Elas não eram gente! Como é que uma pessoa não é gente, porque ela é preta? Porque ela é negra? [...] Essa pessoa não tinha valor. Ela era pesada. Você pensa nisso. Então quando eu penso na lei, eu penso assim: “Bom, o meu aluno, precisa entender e ter a convicção, de que ele é gente, de que ele é importante, de que ele é um ser humano [...] Eu lembro daquela frase do Boaventura [...] não vou lembrar agora, literalmente, mas que as nossas diferenças têm que ser respeitadas, mas a nossa igualdade também precisa ser respeitada. Porque, a gente tem o direito de ser diferente, porque a gente é diferente, mas a gente também tem o direito de ser igual, porque a gente também é igual! [...] se a diferença me desqualifica, eu tenho que ser igual. A lei... eu penso um pouco por esse viés; Eu sou igual, mas também sou diferente e eu preciso ser respeitada por ser diferente e preciso ser valorizada por ser igual. Eu não posso ser desvalorizada. [...] O menino disse para mim que ele queria morrer e que ele não acreditava em Deus, porque ele pediu para Deus para ele acordar branco e quando ele acordou e foi ao banheiro olhar para o espelho, ele continuava preto. Ele... e meu olho encheu d’água. Eu falei “Meu Deus, olha o desespero que está dentro dessa criança!”. A ponto de ele recorrer, teoricamente, para Deus, para mudar a cor da pele, porque ele se odeia por ser negro! Porque ele disse que sofria bullying na outra escola. (Cora)

---

<sup>29</sup> O Museu de Artes e Ofícios, aberto em 2006, está instalado na antiga Estação Ferroviária Central de Belo Horizonte e “celebra a riqueza da produção popular, dos fazeres, dos ofícios e das artes que deram origem às profissões que conhecemos hoje.”. Em julho de 2016, passou a ser administrado pelo SESI MG em parceria com o Instituto Cultural Flávio Gutierrez (ICFG); a Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU) e a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Informações disponíveis em: <https://www7.fiemg.com.br/sesi/sesi-cultura-mg/pagina/museu-de-artes-e-oficios-2> consulta em 13/11/2022.

A orientadora educacional relata que foi afetada ao conhecer um instrumento de desumanização. Durante seu relato, nós duas nos emocionamos. Ela se remete à desumanização de sujeitos escravizados gerações atrás, e também à desumanização sofrida por seus alunos negros, citando uma criança que odeia a própria pele, o próprio corpo. A percepção dos nexos de odiar a si mesmo é fruto de entendimentos que passam pelo conhecimento. Neusa Santos Souza (1983) desvelou o que o racismo provoca uma desconexão das pessoas negras com a própria imagem em uma sociedade estruturada por ideais da branquitude. Não é uma percepção automática a de que o racismo está gerando essa desconexão na criança, Cora poderia acreditar ser fruto de questões emocionais individuais, ou familiares, por exemplo. O conhecimento que detém sobre a construção das relações raciais hierarquizadas no Brasil permite que a profissional tenha uma percepção mais apurada da vivência do aluno e qualifica suas intervenções.

Ante as tentativas de desumanização, conhecer histórias de pessoas negras é fundamental para a compreensão de que para além da dimensão do sofrimento, sua história é de vida, de resistência, de construção material e imaterial. Conhecer essa memória e a ancestralidade negra é um caminho para a valorização das pessoas negras hoje, que promove afetos de alegria. Magna nos conta sobre mulheres negras que a influenciam, a impulsionaram a escrever e publicar textos:

A gente teve, há muito pouco tempo, lançado pela Companhia das Letras um livro maravilhoso chamado “Enciclopédia Negra” que tem 466 verbetes de personalidades negras ao longo da história do Brasil<sup>30</sup>. Isso é uma coisa muito inédita. A gente deve isso aos movimentos negros que propiciaram isso, movimentos tanto fora como dentro da academia, para que essas literaturas chegassem na gente. [...] hoje, felizmente, a gente tem um movimento em ascensão. Eu publiquei um texto ano passado dentro de uma publicação na FLUP chamada “Carolinhas” [...] 180 mulheres negras que se identificavam com a Carolina Maria de Jesus, participaram de um processo seletivo – na verdade foram mais, 180 publicaram [...] e agora, também pela Flup, vou publicar pela segunda vez lá, referência a outra mulher negra muito importante para a história do Brasil, [...] Esperança Garcia, considerada a primeira advogada do Brasil porque é uma negra escravizada que escreve uma carta para o governador de Pernambuco, na então ocasião, denunciando os maus tratos que vive. Ela vivia com os padres jesuítas e quando o Marquês de Pombal é expulso do Brasil, ela muda de dono e lá ela passa a ser muito maltratada. Como ela foi catequizada pelos Jesuítas, ela tinha a religião dela, queria batizar os filhos, mas não tinha a oportunidade de fazer isso na nova fazenda. Essa carta, é um documento histórico, a primeira mulher negra que teve a ousadia, mesmo sendo escravizada, de fazer uma denúncia sobre os maus-tratos que estava vivendo. (Magna)

A escolha do nome fictício *Carolina Maria*, que seria utilizado por Magna antes de fazermos a opção pela divulgação dos nomes dos sujeitos de pesquisa que desejassem, já nos diz da importância da autora para essa profissional. Mulheres negras de ontem e

---

<sup>30</sup> GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Enciclopédia negra. São Paulo. Companhia das Letras, 2021.

hoje, como Carolina Maria de Jesus e Esperança Garcia afetam a articuladora de leitura com alegria e orgulho da sua ancestralidade negra. Ela nos fala da Enciclopédia Negra como uma referência importante para que se conheçam essas e outras pessoas negras que sofreram apagamento na construção historiográfica e que agora, no bojo de lutas do movimento negro, podem ter suas histórias conhecidas. Na sua prática educativa Magna traz essas referências para as crianças. Durante o período de ensino remoto, por exemplo, ela fez uma série de publicações, na mídia utilizada pela escola, intitulada “semana da mulher negra<sup>31</sup>”, onde trazia breves biografias e fotografias de mulheres negras como: Eva Maria do Bonsucesso, “Uma mulher negra que desafiou o poder branco em 1811”<sup>32</sup>; Luiza Mahin, “Importante articuladora da Revolta dos Malês; Mariana Crioula, “Liderou a maior fuga de escravos da história do Rio de Janeiro”; Laudelina de Campos, “Criadora do primeiro sindicato das domésticas do Brasil”; Antonieta de Barros, “Primeira deputada estadual negra do Brasil”. Conhecer essas histórias é importante para a articuladora de leitura e ela traz esse conhecimento para as crianças e colegas de trabalho, que acompanham um pouco do seu trabalho em algumas oportunidades de partilha. Através do conhecimento dessas histórias e de outros conhecimentos, permeados pela memória e ancestralidade negra, crianças e adultos são afetados na escola.

A forma como somos afetados e afetadas pelo conhecimento dialoga com nossas trajetórias. Afetos de tristeza, alegria e desejo (Spinoza, 2009) são produzidos a partir das nossas percepções de nós mesmos e das histórias vividas, das nossas relações com o outro, com o que já conhecemos da realidade, e das ideias que fazemos dos objetos cognoscíveis e das próprias relações. Minha percepção e a de Cora, mulheres brancas, sobre o racismo, serão muito diferentes das percepções de Amora e Magna, mulheres negras, ainda que tenhamos acesso aos mesmos conhecimentos. Nós quatro somos afetadas pelo conhecimento da opressão racial e somos mobilizadas pelo desejo de mudança dessa realidade. Mas os afetos não são os mesmos, pois os papéis que brancos e negros ocupamos nesse processo constituem quem somos. O conhecimento não é o mesmo para cada sujeito, não é algo dado, mas traduzido por cada um(a) de nós em diálogo com quem somos, com nossas experiências e perspectivas, “atos de fazer e descobrir” (BHABHA, 2013), “de tradução contínua” (MACEDO, 2017). Mesmo entre mim e Cora; entre Amora e Magna, o conhecimento será diferente, afetará de formas diferentes, pois cada uma de nós tem uma trajetória singular, que nos permite conformar enquanto sujeitos e delimitar

---

<sup>31</sup> A série de publicações aconteceu em julho, em alusão ao Dia da Mulher Negra.

<sup>32</sup> Os slogans que se seguem aos nomes das mulheres eram destaques nas publicações.

identidades “através de múltiplos campos de significação” onde inscrição e atribuição são “processos simultâneos através dos quais o sujeito *adquire* significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana” (BRAH, 2006, p.362)

Conhecimento é também ato de tradução através da mediação do outro. Professoras(es) e alunos(as), ao compartilharem conhecimentos, falam desde a própria leitura da realidade. Amora nos conta que no Museu Vivo do São Bento teve contato com saberes sobre a história dos negros no Brasil que foram contados de forma diferente do que nos livros que até então conhecera. Magna faz a escolha de trazer biografias de mulheres negras para as aulas remotas, a partir de pequenos textos escritos por ela própria, traduções suas dos conhecimentos que a atravessam, para o entendimento das crianças. Suas traduções vão no sentido de contar a história de africanos e seus descendentes valorizando suas trajetórias, evidenciando seus saberes e sua importância. A história desses sujeitos foi, ao longo de tantos anos, contada da perspectiva da submissão e da desumanização, a partir da valorização do colonizador. Essa tradução no trato dos conhecimentos que permite perspectivas tão distintas sobre uma mesma questão, tem a ver com as escolhas de camadas de complexidade histórica e social a revelar, com os caminhos de reflexão crítica diretamente relacionados à subjetividade das pessoas envolvidas tanto na pesquisa científica quanto na escola.

O conhecimento da história de africanos e negros, na África e na diáspora, é fundamental para a compreensão das relações raciais desiguais que vivemos e para a sua transformação. Nas escolas o ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros vem sendo atravessado por desconhecimento que reforça estereótipos e contribui para a manutenção do racismo. Quando aponto para esse desconhecimento indico tanto a falta do conhecimento sobre a temática, quanto a falta dos afetos que o contato com esse conhecimento provocam. Somos pessoas formadas em uma sociedade estruturalmente racista, o racismo está em nós, orientando nossas formas de conhecer e nos relacionar, se não tivermos sido tocados por perspectivas antirracistas iremos reproduzir o racismo na escola, mesmo que tenhamos a intenção contrária. Tanto profissionais precisamos estar em contato com memórias, histórias e saberes da ancestralidade negra para as próprias (trans)formações subjetivas e a construção de educação antirracista, quanto as crianças precisam ter esse contato para a construção de identidades negras positivas e identidades brancas não racistas.

## 1.2 Sujeito, identidade e diferença

A experiência educacional é formativa do sujeito em um estar em formação que se estende ao longo da vida, “[a] qualidade ontológica do ser não permite pois, seu fechamento em uma identidade fixa. O sujeito é sempre falta-a-ser, que move de identificação em identificação, em uma contingência necessária e estruturante” (GABRIEL, 2021, p. 81) – por isso busco pensar como o currículo afeta, é formador, também das profissionais da escola. Essa experiência formativa, ainda que haja projetos definidos de formação de sujeitos vai ser diferente para cada um. Entendendo o currículo como encontro, experiência e afeto, é preciso lembrar o alerta de Pinar, de que ele é “uma conversa complicada”,

Estruturado por diretrizes, focado em objetivos, excessivamente voltado para resultados, o currículo escolar luta para permanecer conversa. É uma conversa – esforços de entendimento por meio da comunicação – entre alunos e professores, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada. **O fato de alunos e professores serem indivíduos complica consideravelmente a conversa**, e frequentemente de formas desejáveis, em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse. (2016, p. 19) (Grifo meu)

Assim, não é possível separar formal e vivido como dimensões estanques do currículo, pois, se o entendemos como experiência, são “inócua(s) distinções como currículo formal, vivido, oculto [...] Seja escrito, falado, velado o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente.” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 42) Qualquer manifestação do currículo, seria então, conforme afirmam Lopes e Macedo, a produção de sentidos, portanto, a mesma coisa. Os sujeitos que se encontram na escola encontram também outros projetos de significação, seja em documentos curriculares ou no outro com que convivem, indivíduos que complicam a conversa. Projetos que trazem ideais de sujeito a formar, encontram projetos de profissionais da educação, com suas perspectivas para formação. Em meio a tantos atravessamentos, proponho pensarmos o espaço da diferença quando entendemos que o encontro se dá entre sujeitos.

A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como “o que não é inventado” (DERRIDA, 1989, p. 59). O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura. (MACEDO, 2012, p. 736)

Sigo defendendo um projeto de educação antirracista e acredito que essa é uma das agências necessárias frente ao racismo que estrutura nossa sociedade. Nesse projeto, a identidade é chave de análise e construção social. Autoras que trabalham com a perspectiva da interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; RIBEIRO, 2016; GONZALES, 2020<sup>33</sup>) nos ajudam a perceber as múltiplas opressões que atravessam as identidades. Assim, a identidade política é fundamental para a compreensão dessas opressões e articulação contra elas. Ao mesmo tempo, somos sujeitos singulares e faz-se importante a reflexão sobre o sujeito para além da identidade de reconhecimentos coletivos, pois “a representação nunca é total [o] próprio reconhecimento gera o não-reconhecível como exterior que o estabiliza. (MACEDO, 2017, p. 546).

A noção de sujeito, como explica Stuart Hall, assume, na pós-modernidade, a fragmentação da identidade, constituída historicamente e não estabelecendo um “eu” coerente, mas, abarcando dentro de nós “identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...] Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2006, p.13). A partir dessa perspectiva, penso identidades, individuais e coletivas, como complexas e híbridas, sempre em construção. A diversidade da experiência negra, quando pensamos educação antirracista, precisa ser considerada, ou o risco é o reforço de estereótipos.

A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças — de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si. (HALL, 2003: 346)

É no espaço da diferença que enxergo a possibilidade de agência e de construção de projetos contingentes de educação que, tendo como objetivo a valorização de identidades outras que não a branca, estabelecida como universal pelo racismo, não sufoquem outras diferenças. Com a perspectiva antirracista é possível perceber e perturbar a norma, pois apenas identificando o racismo como estruturante e direcionando a agência na educação

---

<sup>33</sup> Lélia Gonzales escreve nas décadas de 1970 e 1990, momento anterior ao desenvolvimento do conceito de interseccionalidade, mas a intelectual já trazia em seu pensamento a percepção dos múltiplos atravessamentos da identidade e suas implicações na hierarquização social. Articulava em suas análises o racismo, o sexismo e a exploração capitalista.

para outros sentidos, é possível escapar à pretensa universalidade branca, já que ela se manifesta justamente através da própria invisibilização.

Construir uma educação antirracista na escola implica não suplantando a diferença e implementar uma luta cotidiana, tendo em vista que o racismo que estrutura a sociedade está em todos os espaços, em particular no currículo escolar. Propostas pedagógicas que afirmam entender a todos como iguais, buscam, na verdade, suplantando a diferença e afirmar um universal, onde há um particular estabelecido como universal. Emerge na educação antirracista “o esforço de escapar da concepção abstrata de igualdade, do currículo universal que se alicerçava no mérito e na neutralidade tendo como fiador a visão monocultural das sociedades ocidentais” (NOGUERA, 2012, p. 63)

Eu gosto muito quando o Renato Nogueira [...] discute o conceito de universalização, o conceito de universo. Que universo é esse? Que universalização é essa? Através da ótica de um universo branco que não admite diferenças. Nenhuma. Você tem a escola do jeito que está a partir de uma gestão branca colonial. E aí a gente pode levantar, como a Carla Akotirene traz, cis-heteronormativa, patriarcal, paternalista, opressora em todos os seus níveis, eurocêntrica e por isso patriarcal, homofóbica... Nesse sentido não admite a diversidade. Fala-se de universalidade, mas uma universalidade a partir de um referencial único de sociedade que não admite a diferença, que não admite a diversidade. E aí o Nogueira traz, baseado em um filósofo [Ramose<sup>34</sup>] [...] a categoria de pluriversal. A gente precisa pluriversalizar. Universalizar não, a gente precisa pluriversalizar. (Wagner)

São representados como universais elementos da cultura europeia, corpos brancos, magros, sem deficiências, cabelos lisos, pessoas cis e hetero, homens brancos como representação do poder. Apenas afirmando a diferença é possível buscar materiais didáticos, obras de arte e literatura infantil com protagonismo negro e indígena, com mulheres ocupando posições de destaque, configurações familiares múltiplas<sup>35</sup>, pessoas diferentes do padrão tido como universal. Apenas afirmando a diferença é possível questionar os próprios padrões estéticos e trabalhar pela autoestima das crianças negras e contra a falsa noção de superioridade que a branquitude constrói para as crianças brancas.

Entendendo que projetos de educação não irão formar sujeitos pré-definidos, mas que a experiência nos forma, localizo no currículo espaço de agência de sujeitos que, ao estarem em relação afetam uns aos outros e têm suas subjetividades (trans)formadas. As agências se fazem mediadas por ideais de educação e sociedade e identidades, que na contingência, no jogo de poder da cultura, nunca são absolutos. No que tange a essa pesquisa, são caras agências antirracistas, e é sempre necessário ter em tela que o racismo

---

<sup>34</sup> Ver Nogueira, 2012.

<sup>35</sup> Representações de pessoas trans e relacionamentos homoafetivos ainda são muito difíceis de encontrar em produções voltadas para crianças. A questão de gênero e sexualidade enseja muitos preconceitos e temores e tem sido pauta de muitos ataques a educadoras e educadores.



é uma dimensão de continuidade, que produz regulação, mas que se transmuta. As fricções ao racismo são produzidas na experiência vivida na escola, e fora dela, nas trocas entre profissionais e destas(es) com as crianças.

Tenho um projeto de educação antirracista, procuro outros projetos de educação antirracista na EMTS. Esses projetos implicam o desejo de formar pessoas antirracistas, o que passa pela valorização das identidades negra e indígena. Questiono, entretanto, o limite dessa formação em conformação e penso que é preciso pensar a identidade no limite da identificação de cada um, amplificando o espaço para a diferença. No que penso como educação antirracista “o intuito não é a produção de narrativas que busquem estabilizar identidades, e sim perturbá-las pela visibilidade dada aos mecanismos de construção da racialidade, que produzem condições de desigualdade e tentam delimitar espaços de atuação.” (OLIVEIRA, 2021, p.8). O que emerge na pesquisa, em muito irá dialogar com o projeto de educação que trago, já que o que eu entendo como educação antirracista irá direcionar minhas observações – tendo em vista que nenhuma pesquisa é neutra – mas emergem também outros projetos, rastros de sentidos que é possível captar nos encontros. Ao longo da tese as entrevistas com profissionais revelam que alguns(as) se pautam em perspectivas decoloniais, alguns(as) indicam atuar na perspectiva antirracista, outros(as) apontam para uma aproximação à afrocentricidade. Não irei me deter em distinções e demarcações dos projetos trazidos por cada sujeito que atua na escola, mas pensarei sua agência como potência de afetos antirracistas.

Nas experiências vividas na escola, identidades estão em formação, os sujeitos que somos, e isso precisa estar evidenciado quando olhamos para um currículo procurando potências antirracistas. Tomemos um exemplo: quando na Trilhando Sonhos uma criança se enuncia negra a partir de tensões provocadas na escola, quando ela começa a gostar de seu cabelo, a escolher um lápis em seu tom de pele para colorir seus desenhos, é na identidade negra – ou preta – que ela está se encontrando, e essa identidade e experiência na racialidade são fundamentais para a formação subjetiva dessa criança, tendo em vista que sua raça tem sido negada e inferiorizada desde o seu nascimento em diferentes espaços sociais.

Não há como formatar o sujeito, definir o sujeito que queremos. E isso seria ir contra a diferença. Ainda que trabalhemos intensamente por nossos projetos de educação, a diferença emerge, os jogos de poder são imensos e pesados, o racismo, o patriarcado, o capacitismo, o controle do gênero e da sexualidade, são norma. Educadoras e educadores trabalhamos com gente, “miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de

busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (FREIRE, 1996, p.144). Isso nos lembra que “o horizonte não é um porto, ele é da ordem do porvir, sempre um pouco mais adiante, fora da rota, intocável” (LEMOS; MACEDO, 2019, p. 117). O que é possível é provocar instabilidade produtiva de mudança cultural, fricção ao racismo, “ao invés de soluções – sempre fáceis para problemas complexos – o compromisso de seguir intervindo na contingência e no desconforto, sempre” (Id., p. 67).

### **1.3 Observar, sentir e ouvir atentamente: vislumbrar o currículo e visibilizar potências.**

A construção dessa pesquisa partiu da concepção de que, assim como não há identidades fixas, também não há um currículo fixo, que possa ser recortado e analisado, congelado como um retrato, sobre o qual seja possível fazer afirmações definitivas. Enquanto encontro, o currículo é movimento e está em constante mudança. Do mesmo modo, não é possível afirmar conhecer todas as nuances do currículo, pois ele tem múltiplos atravessamentos e enquanto experiência é coletivo e individual, acontece agora, mas tem efeitos a longo prazo. O currículo se faz com cada sujeito, com suas histórias, com os mundos que traz consigo, cada normativa curricular e suas tensões, interesses e histórias de outros sujeitos. Assim, me propus a observar e ouvir atentamente, vislumbrar o currículo e visibilizar potências.

Assumo que essa compreensão é, *a priori*, limitada. Ao afirmar que o currículo afeta subjetividades e é uma experiência de afetos, é preciso abrir mão do desejo de compreender tudo que ele mobiliza, constrói e envolve. Como alcançar o impacto do encontro com uma professora que trabalha pela autoestima das crianças negras para cada uma das crianças de sua turma hoje? Para cada uma delas daqui a trinta anos? Para seus familiares? Para a professora da sala ao lado? Para a auxiliar de serviços gerais da escola.... Seria impossível enumerar os encontros na escola. Impossível acompanhar as reflexões, gatilhos, *insights* e sentidos que esses encontros produzirão ao longo da vida das pessoas. Os encontros na escola afetam os sujeitos, que não são entes fixos, cristalizados, mas “sempre em processo de formação cultural” (HALL, 2003, p. 44).

Assim, não trago nesta tese uma definição sobre o que é o currículo da EMTS, ou o que é o currículo da EMTS nesse momento. Trago uma compreensão desse currículo,

dentre outras possíveis, ancorada no que pude observar, através de um olhar interessado em visibilizar potências em educação antirracista. Esse olhar – sentir e ouvir – trouxe a possibilidade de perceber trocas entre profissionais e dessas com as crianças, alguns de seus saberes e o afeto que mobiliza suas relações, que aqui chamo de currículo da EMTS, mas sempre entendendo que, o que pude apreender e analisar na pesquisa, é parte do que é esse currículo, um vislumbre, “os relatos produzidos são frames da travessia, *prints* de tentativas contingentes de narrar” (OLIVEIRA, 2021; p. 8). A partir do olhar para o currículo dessa escola, foi possível perceber potências em educação antirracista. Foi possível perceber também quando, na mesma escola, há mobilizações muito pontuais, ausências ou mesmo mobilizações que carecem de aprofundamento nos debates sobre relações raciais, já que há

necessidade de um corpo técnico com conhecimento e experiência no trato dessa temática, pois o desconhecimento e, sobretudo, as ideias atreladas às ideologias racistas, impedem a elaboração de uma agenda de políticas educacionais afirmativas para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (CAVALLEIRO; HENRIQUES, 2005, p. 212).

Entretanto, o recorte desse trabalho se coloca sobre as potências, como uma posição ético-política de valorizar o trabalho de educadoras(es) da escola pública e visibilizar possibilidades na construção de educação antirracista, que possam afetar outros sujeitos e contribuir para outras agências antirracistas. Como propõe Iris Oliveira, em outro contexto escolar:

valorizar as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola, destacando a autoria dos praticantes, ao tempo em que provoca fazeres negociados na diferença. Nesse movimento, o intuito é valorizar acontecimentos (*événement*) do cotidiano escolar, no sentido derridiano de acontecimento como evento, como “o que acontece”, que traz no seu bojo o imprevisível. Entendendo que, no repertório das práticas curriculares presentes na memória dos professores, é possível identificar ações de combate ao racismo. (2017, p. 649)

O observar, sentir e ouvir atentamente como caminho metodológico foi sendo construído a partir da entrada na escola, abrindo trilhas diferentes das pensadas inicialmente. Entendendo que o currículo tem articuladas as dimensões formal e vivida, a proposta inicial da pesquisa era minha inserção na escola, observando o currículo dentro e fora das salas de aula, pelo período de um ano letivo, e realização de entrevistas de história oral com profissionais a serem definidos. Ao chegar à escola, percebo a inviabilidade de observar o currículo de forma profunda em todo o espaço escolar: sendo uma pesquisadora apenas, não posso estar em vários espaços simultaneamente; e, como

doutoranda trabalhadora da educação, preciso estar em meu local de trabalho e tenho limitações para estar em campo de pesquisa<sup>36</sup>.

Assim, foi necessário fazer novas escolhas. E dessa necessidade construí, em diálogo com os referenciais teóricos adotados, a noção de que a metodologia de pesquisa produz-se a partir do encontro, em que me enredo no currículo ao ser presença na escola. Iris V. Oliveira me auxilia nessa reflexão:

A pesquisa no campo do currículo, tem destacado o interesse por vivências cotidianas articuladas por palavras escritas que digam dos sentidos, cheiros, gostos, imagens, afectos, alegrias, dores e relações construídas entre escola e universidade. Os textos buscam apresentar sensações produzidas no encontro, que como tais borram expectativas, planejamentos prévios e roteiros gerando agenciamentos coletivos, que não cabem modelos pré-concebido de metodologia da pesquisa. Entendo que, na esteira dos posicionamentos contrários ao estabelecimento de diretrizes e bases que normatizam o acontecer das aulas, seria incoerente a defesa de definições prévias ou modelos para proposições metodológicas do campo. (2021, p. 8)

Vou construindo, assim, caminhos para viver e compreender os encontros na escola, os saberes partilhados e os afetos cotidianos. Estar na escola se desenha como fundamental, mas observo que o currículo espraia-se também por outros espaços. Participo então, de reuniões de um clube do livro que lê mulheres negras, organizado por uma profissional da escola, do qual outras fazem parte. Neste clube eu conheço autoras negras e vivo a experiência profunda da literatura, troco com outras mulheres sobre esses escritos e como eles nos vão na alma. Também uma oficina de educação antirracista é organizada por uma das professoras e é espaço para estarmos juntas, pensando e vivendo educação. Participo de aulas e outros encontros na escola, ouço as profissionais em entrevistas, me debruço sobre o PPP, documento construído pelas profissionais e o mais referido por elas em nossos encontros.

Não tenho uma metodologia desenhada, mas herdeira de tradições humanistas (St. Pierre 2018), e da história oral em particular, vou tateando e fazendo meu caminho de pesquisa, enquanto olho para esse encontro conversando com referenciais que pensam o currículo em perspectiva pós-estrutural, pós-colonial e com epistemologias negras, que me auxiliam a entender que o encontro que é o currículo é permeado de afetos. A identificação com perspectivas pós-estruturais gerou angústias teórico-metodológicas,

---

<sup>36</sup> No IFRJ, um de meus vínculos de trabalho, tive licença para estudos a partir de março de 2021. Anteriormente, havia a possibilidade de licença para estudos na Prefeitura de Duque de Caxias, mas esse foi um dos direitos retirados de nós, profissionais da educação, em 2019, apesar das muitas lutas. Em 2022 obtive licença de três meses em meu vínculo com a Prefeitura. Tal licença também foi retirada dos direitos de servidores e foi gozada apenas por ser referente à processo de período anterior à retirada do direito.

sobre onde me localizar no campo, e como desenvolver a pesquisa. Fui encontrando caminhos em brechas de sentidos dessas perspectivas, no que considerei conciliáveis, onde produziam significados para minha compreensão de currículo e racialidade.

Observando o dia a dia da escola nas primeiras semanas em que lá estive, percebi que as potências de uma educação antirracista no currículo da EMTS estariam mais evidentes se eu direcionasse minha atenção ao que chamei de *corpo pedagógico*, profissionais envolvidas(os) com as aulas e as escolhas pedagógicas da escola. Sigo acreditando que todos e todas na escola produzem currículo, mas precisei fazer um recorte viável de análise no sentido do que, a princípio, eu já percebia que poderia trazer elementos para refletir sobre o currículo, como espaço de encontro, a partir da potência de afetos antirracistas.

Dessa forma, após uma apresentação inicial ao corpo docente da escola, que aconteceu virtualmente, e uma visita presencial, onde pude conversar com algumas pessoas, passei a combinar diretamente com cada uma das professoras a participação em suas aulas. Assim, tive contato com todas as professoras, conhecendo um pouco seu trabalho e observando situações que possibilitaram reflexões e análises que compõe a pesquisa. Nas salas de aula eu tinha contato também com as agentes de apoio à inclusão, profissionais contratadas para dar suporte às crianças com deficiência, mas que interagem com a turma de um modo geral e se envolvem em todas as atividades. Combinei também com as diretoras e com a orientadora educacional<sup>37</sup> de estar presente em grupos de estudo, conselhos de classe e reuniões de planejamento, espaços formativos, de trocas entre as educadoras e de reflexão sobre a prática docente e o currículo escolar. Para além desses espaços, onde eu era convidada ou autorizada a estar, eu vivi outros tempos e espaços da escola: recreio, festa junina, almoço com as profissionais, confraternizações...

O viver a escola me fez ser um pouco parte dela. Criei vínculos, afetei e fui afetada. Contribuí com o que era possível no trabalho da sala de aula, ajudando no suporte e orientação às crianças, ficando com a turma enquanto uma professora precisasse se ausentar por algum momento. Estar na escola afetou minha subjetividade, aprendi um pouco sobre alfabetização e cresci muito no que diz respeito à educação antirracista, tanto a partir do compartilhamento de referências, quanto a partir de reflexões sobre a prática

---

<sup>37</sup> No recorte de análise da pesquisa aparecem outros sujeitos no lugar de orientação, mas, durante a fase de minha frequência constante à escola, Cora, orientadora educacional, era a única profissional lotada na orientação.

e conversas sobre a vida. Estando em relação, evidenciava-se que eu me tornava parte do currículo, como refletem algumas profissionais:

Cora aponta a pesquisa como possibilidade de tensão na escola, porque “sacode”, movimenta, o que ela avalia de forma positiva, apesar de poder gerar tensões. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de pesquisas em escolas para o desenvolvimento científico em educação nesse momento de emergência de “especialistas de Facebook”. Para isso é preciso pesquisa.<sup>38</sup>

Cora, ao mesmo tempo em que percebe que a pesquisa traz alguma tensão, entende isso como positivo, pois movimenta a escola. Esse movimento é a mudança a partir da inserção de um novo sujeito, em um lugar incomum no cotidiano escolar. Alguém que se insere no contexto buscando pensar sobre ações que outros vêm desenvolvendo. Em um momento de força de políticas de avaliação externa e culpabilização docente pelos problemas enfrentados na educação, essa presença poderia gerar tensão de que as profissionais se sentissem avaliadas por mim, alguém que representa a academia e vai escrever sobre um contexto escolar. Minha inserção no campo, entretanto, leva esse movimento por outros caminhos, pois, percebo que cotidianamente transparece em minhas falas e ações que estou na escola para aprender e pensar junto. A percepção das profissionais sobre isso se evidencia em nossas trocas na escola e em suas falas, como percebemos nesse trecho da entrevista de Ivone Lara:

O que foi interessante de quando você esteve comigo em sala de aula é justamente trabalhar algum assunto racial e depois trocar uma ideia, isso é bacana no sentido de “o meu olhar, observou daqui. E você, o que achou?”. Eu gosto muito de ter outro olhar, de ter opiniões. As nossas opiniões, os nossos olhares são levados do meio que a gente está, do que a gente estudou, das coisas que a gente passou. E eu acho isso interessante: opiniões diferentes, um olhar diferente para uma coisa que eu ainda não tinha parado para observar. (Ivone Lara)

Muitas vezes Ivone Lara conversou comigo sobre suas práticas e sobre situações em sala, sobre livros que leu e atividades que desenvolveu com sua turma, trocamos muitas ideias sobre o trabalho pedagógico, questões raciais e outras questões da vida.

Ao mesmo tempo, Vanessa percebe que a entrega de meu projeto de pesquisa, do registro de consentimento livre e esclarecido que o resume, e minha presença em sala de aula podem despertar a atenção de profissionais para a importância de trabalhar com a temática das relações raciais:

A gente tem recebido agora PSS<sup>39</sup>. A gente não tem só professores concursados. [...] essas pessoas têm experiências em escolas privadas<sup>40</sup> e às vezes, não sabem como trabalhar [a questão racial], não tem a questão de conhecimento. Então você chega: “Olha, meu material de pesquisa é esse.”, vai ficar na sala e a pessoa já começa: “Espera aí, eu não sei sobre isso,

<sup>38</sup> Registro em diário de campo, Grupo de estudos virtual, 09/06/2022.

<sup>39</sup> Processo seletivo simplificado, que abarca o vínculo de contratos temporários diretos.

<sup>40</sup> Anteriormente em sua entrevista, Vanessa fala sobre como a entrada na rede municipal e o contato com o espaço sindical foram importantes para que ela se atentasse às questões raciais, pois quando atuou na rede privada essas questões não eram evidenciadas. O trecho em que fala sobre essa questão é trazido no capítulo 2 da tese.

vou ter que pesquisar, vou ter que trabalhar esse tema na sala quando a pesquisadora estiver aqui”. Vai ter que ter algum movimento, porque a gente da escola, na correria do dia a dia, pode passar despercebido e só [trabalhar] essa questão em novembro, e a sua presença em setembro, em outubro... para esses profissionais que estão chegando agora, com certeza, deve ter algum impacto diferente. (Vanessa)

Ao que observei, não houve mudanças nesse sentido enquanto estive nas salas. Não digo que elas não tenham ocorrido, apenas que não pude observá-las. Seja por profissionais não terem se detido na leitura dos documentos relativos à pesquisa, por não se sentirem tensionadas por minha presença, ou por não terem, coincidentemente, planejado atividades nesse sentido nos dias em que estive com elas, algumas professoras não trabalharam nada que eu pudesse associar ao âmbito das relações raciais nas aulas que acompanhei, seja através dos conteúdos ou de relações que tivessem se evidenciado nesse sentido. Conforme já afirmei, não é possível calcular os afetos. A pesquisa pode seguir afetando ainda, mesmo sem a minha presença física na escola, através das devolutivas das análises produzidas e de como a escola pode se apropriar delas.

As profissionais que se colocam como comprometidas com uma educação antirracista e as que já vinham mobilizando-se nesse sentido a partir do contato com suas/seus colegas ou com outros afetos da cultura de luta antirracista demonstraram interesse pela pesquisa e estabeleceram trocas comigo, conforme evidenciei algumas linhas acima, no relato de Ivone Lara. Sueli e Alessandra, professoras sempre referenciadas pelas colegas no que diz respeito a um trabalho antirracista, refletem:

Eu acho importante você estar desenvolvendo sua pesquisa, porque você está aqui, fazendo um trabalho sobre isso. Ter academia dentro da escola, os pesquisadores dentro da escola, vendo o que está acontecendo, de poder juntar a teoria com a prática, eu estou até ansiosa para ver o que vai sair disso tudo [...] de a gente poder aprender um pouco mais, da gente poder estar sempre aprendendo, sempre trazendo o melhor para a nossa profissão, para os nossos alunos. (Sueli)

Alessandra destaca como o desenvolvimento da pesquisa provoca reflexões sobre a própria prática e sobre os compromissos que assumiu como projeto educativo:

Você na sala me fez pensar mais sobre a minha prática, essa é a intenção também. “A Sara vai lá. Caraca, a Sara vai. Ela vai estudar isso. Será que estou fazendo direitinho?”. Você começa a pensar, eu comecei a pensar sobre: “O que eu posso fazer? Será que estou fazendo certo? Será que está bom mesmo? Será que estou contemplando? E os livros que eu coloquei ali, será que eu posso colocar algum que contemple de fato a questão da ancestralidade indígena?”. Então eu comecei a olhar mais. Obviamente que eu penso sobre o que eu estou fazendo, mas pensar com um pouco mais de cuidado, para ver se eu realmente estava sendo coerente. Ver se estava só no discurso ou se a prática também estava indo. Eu comecei a olhar com um pouco mais de cuidado para a minha prática. Não só quando você vinha, mas eu pensava: “A Sara [risos] será que eu estou? O que eu vou fazer?”. Um termômetro. Não é que você está aqui para vigiar, mas sua presença me lembra que eu estou numa proposta antirracista e decolonial. Eu estou sendo coerente com ela? Deixa eu ver. (Alessandra)

Eu afeto e sou afetada no encontro. Compartilho com Alessandra esse afeto. Não apenas como pesquisadora, porque não há uma limitação de até onde vai a pesquisadora dentro de mim, mas como pessoa, o que se reflete em todos os âmbitos da vida, incluindo minha sala de aula, em uma creche da rede municipal de Duque de Caxias:

Eu tenho aprendido muito com você. Nossa! Eu posso dizer que estar aqui, estar na sua sala de aula... por exemplo, eu trabalho com educação infantil, e tem feito esse mesmo movimento em mim, na minha sala de aula [...] “Caraca, será que tá legal mesmo isso que estou fazendo?” [...] “É isso aqui mesmo? Como é que a Alessandra faz?”. [...] E a gente leva para as colegas: “Lá na pesquisa eu estou vendo tal e tal coisa, muito legal”. Coisa boa a gente guarda e aprende umas com as outras. (Fala minha durante a entrevista com Alessandra)

Outras professoras da EMTS me afetam e inspiram meu fazer pedagógico. Quando penso que, em relação, as profissionais da escola afetam umas às outras, eu não estou excluída desse processo, eu estou nesse currículo, e estamos nos construindo. Penso, com Macedo e Miller:

Como projeto “ético-onto-epistemológico”, gostamos de pensar nossa intervenção como um momento de relação ética com o outro-mais-que-humano, não previamente constituído. Nas palavras de Lather (2001, p. 204, tradução nossa), a pesquisa “[...] é re-situada como uma forma de entrar na confusão do fazer [...] via práticas de risco que, ao mesmo tempo, viajam entre contextos e são recriadas em cada situação”. Ela é “[...] um momento de dispersão, um momento de proliferação dentro de relações de sobredeterminação. (2018, p. 961)

Minha presença na escola iniciou-se em junho de 2021, momento em que obtive autorização do Centro de Formação de Professores Paulo Freire<sup>41</sup> (CFPPF), setor da SME, para iniciar o trabalho de campo. Conhecendo espaços e pessoas, observando relações e mudanças no quadro de profissionais da educação, com a proximidade do fim do ano letivo, começo a refletir sobre o tempo de duração da minha presença constante na escola. Iniciar um novo ano letivo (2022) estando na escola implicaria abarcar novas profissionais, incorporar à análise novas observações de um período muito curto, onde muitas pessoas estão ainda conhecendo umas às outras e se apropriando do espaço escolar. Além disso, em novembro já tenho elementos que permitem a construção de entrevistas a serem realizadas com as profissionais, que são iniciadas neste período e se estendem até fevereiro de 2022. Entendo assim, que o início do ano letivo de 2022 é momento de refletir sobre o que vivi na escola, em reuniões de um clube do livro, em oficina de educação antirracista, reencontrar as falas das profissionais nas entrevistas e dar algum contorno à experiência de estar com o outro, para que seja possível compartilhar um vislumbre dessa experiência. Na primeira semana de fevereiro, solicito

---

<sup>41</sup> Setor da SME da Prefeitura de Duque de Caxias responsável pela formação continuada de professores e pela autorização de pesquisas nas escolas da rede.



à diretora um momento para falar sobre o encerramento dessa fase da pesquisa com a equipe e para pensarmos juntas alguns caminhos.

Nessa reunião, apesar de nem todas as profissionais estarem presentes, foi possível falar sobre a pesquisa e pensarmos juntas sobre a questão do sigilo<sup>42</sup>. Eu apontei que entendo o trabalho de cada professora como uma produção intelectual autoral, mas trouxe para o debate minha preocupação com possíveis perseguições às profissionais, tendo em vista o contexto de constantes ataques a educadores e educadoras que temos vivido. Demonstrei também minha preocupação em expor alguma profissional, tendo em vista que, mesmo que minha pesquisa caminhe no sentido de visibilizar potências, é possível que as contradições que nos fazem humanos se evidenciem quando olhamos para a realidade da escola através da escrita. Além disso, ressalttei que não controlamos a leitura que é feita daquilo que escrevemos. As profissionais conversaram comigo sobre essas questões e, decidimos que, a princípio seria mantido sigilo sobre os nomes das profissionais, e, posteriormente, seria decidido sobre o nome da escola.

Todavia, ao longo de outros encontros e contatos através de aplicativo de mensagens, bem como do envio da versão da tese para defesa, a questão do sigilo foi sendo repensada por mim e pelas profissionais. A questão da valorização da autoria do trabalho intelectual aparecia nas conversas com as profissionais, nas minhas reflexões e também na qualificação, a partir das falas dos professores e professoras da banca. A agência do medo de alguma represália para as profissionais me movia para o sigilo, mas o reconhecimento da importância da autoria de seu trabalho, me voltava para a possibilidade da divulgação. Entendendo que essa escolha não era minha, passei às profissionais a possibilidade de escolha individual, e não mais um acordo coletivo, que abarcasse a todos os sujeitos. A forma híbrida de me referir às profissionais, que à princípio causava-me estranhamento, parecendo-me desorganizada, mostrou-se a mais coerente com o respeito às diferenças e desejos das pessoas envolvidas na pesquisa. Acordamos, por fim, que os nomes das(os) profissionais apareceriam sob sigilo, ou, sendo revelados, de acordo com o desejo de cada um(a). Em relação ao nome da escola, mantive sigilo, pois sua divulgação não foi uma opção unânime entre as pessoas citadas na pesquisa, bem como, sua divulgação poderia revelar a identidade de pessoas que preferiram resguardá-la. Em março, já finalizando a tese, solicitei às(os) profissionais da escola sugestões para o nome que ela teria no trabalho. Eu e meu orientador também

---

<sup>42</sup> Nesse momento a questão do sigilo foi debatida individualmente com as profissionais que não estavam na reunião.

fizemos sugestões. A decisão foi tomada através de votação em formulário Google, entre as cinco sugestões que foram feitas.

Ao longo do tempo em que estive na EMTS os vínculos e o viver a escola permitiram a construção das entrevistas de história oral<sup>43</sup>. Investi nessa metodologia de ouvir contar, tendo em vista que

As narrativas biográficas produzidas pelos indivíduos posicionados como atores sociais nos diferentes contextos discursivos colocam em evidência as práticas hegemonicamente sedimentadas e provisoriamente estabilizadas em torno de significantes, cuja função discursiva consiste em regular a dispersão em um sistema de diferença, deixando entrever simultaneamente o agenciamento desses mesmos indivíduos que, ao se narrarem, produzem sentido sobre suas trajetórias e formas de agir e deslocar os limites do campo de possibilidades no qual eles se inserem. (GABRIEL, 2021, p. 87)

Conhecer um pouco as profissionais e o trabalho que desenvolvem permitiu a construção de entrevistas com sentido próprio para cada profissional, apesar de haver uma orientação que perpassa a maioria das entrevistas. Foi possível ainda fazer um novo recorte, que permitiu a viabilidade da pesquisa – apesar de ainda manter um número grande de entrevistas – delimitei as(os) profissionais a serem entrevistados pelo lugar que ocupam na estrutura da escola e/ou por manifestarem atenção ou engajamento em torno das questões raciais. Nesse sentido, foram entrevistadas(os) dezesseis profissionais do *corpo pedagógico* da escola<sup>44</sup>:

- Diretora Michele<sup>45</sup>, por ser profissional que articula relações escola-famílias e por ter um trabalho que perpassa todos os âmbitos da escola; Michele é também a primeira diretora negra da escola.
- Orientadores pedagógicos e educacionais que tiveram atuação marcante no trabalho da escola no momento da pesquisa – tendo em vista rotatividade elevada nos cargos. São profissionais em lugar de articulação pedagógica e promoção de formação continuada. Assim foram entrevistados a orientadora educacional Cora, a orientadora pedagógica Natalina e o Orientador pedagógico e educacional Wagner. Estes últimos são tidos pelas professoras como marcantes no que concerne às questões raciais;

---

<sup>43</sup> Foram entrevistados(as) apenas profissionais da escola. Em relação aos(às) estudantes e suas famílias, não foram entrevistados e fica resguardado sigilo quanto a seus nomes, quando houver menção a alguma situação na qual estejam envolvidos.

<sup>44</sup> No anexo I há uma tabela com informações sobre cada profissional participante da pesquisa.

<sup>45</sup> Ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa, a escola teve duas diretoras, a primeira delas, que me recebeu na escola, Ana Luzia, afastou-se em processo de aposentadoria. Michele assumiu a direção da escola desde então. Por razões pessoais não foi possível realizar entrevista com a diretora Ana Luzia.

- Articuladora de leitura Magna, por ter um trabalho em todas as turmas, em contato com todas as professoras e por desenvolver trabalho reconhecido na escola como antirracista;
- Agentes de apoio à inclusão Jhee e Jasmim, por terem contato com muitas turmas e professoras em seu trabalho e por manifestarem preocupações com as questões raciais;
- Professora de informática Aurora, por ter contato com muitas turmas e professoras, por ter organizado algumas atividades remotas onde a questão racial era trabalhada e por ser referida por professoras como possível parceira em atividades com a temática;
- Professoras regentes efetivas. Neste cargo realizei um recorte a partir da possibilidade de permanência de tempo maior na escola, assim, não foram realizadas entrevistas com as professoras em contratos temporários. Como são professoras que organizam o trabalho pedagógico nas turmas e convivem diariamente com as crianças, o vínculo efetivo foi o único critério de seleção das entrevistadas. Desse modo, há professoras que se destacam pelo engajamento com as questões raciais e professoras que não trazem essa perspectiva como evidente em seu trabalho docente. As entrevistadas são: Nilcideia e Vanessa (também dirigentes de turno), Amora, Maria, Alessandra, Ivone Lara, Andreia e Sueli.

A história oral contribui na construção da pesquisa, pois permite que, para além das trocas vislumbradas por mim, enquanto pesquisadora na escola, no momento presente, sejam trazidas para análise as histórias de vida dos sujeitos de pesquisa. Nesse sentido de histórias de vida e sujeito, é bom lembrar a discussão que trouxe algumas páginas atrás. Quando evoco o sujeito e as histórias de vida, não é do sujeito moderno, acabado, com uma história linear que estou falando. Conforme apontam Miller e Macedo

Com o eu irremediavelmente entre aspas, a ideia de um sujeito totalmente realizado, consciente, soberano, racional, cuja voz unitária e coerente (WEEDON, 1997) só precisa ser liberada por uma experiência socializadora ou de empoderamento, parece ingênua. A promessa da crença autobiográfica colapsa com o sujeito e a representação em crise. Não são apenas as narrativas totalmente articuladas, transparentes e não-mediadas que estão em xeque, mas os sujeitos plenamente constituídos — conhecedores e conhecíveis — que as instituem. Tanto narrativas como sujeitos são, se aceitamos as lições pós-estruturais, efeitos de relações de poder e estes não podem, de fora de tais relações, manejá-las ou mesmo serem delas conscientes. Não há, no entanto, autobiografia — e diríamos mesmo educação — sem sujeito. [...] “o sujeito” de que falamos — também, professor — é constituído por operações densas, por redes discursivas conflitantes e por materialidades e práticas socioculturais historicamente situadas (WEEDON, 1997), sendo simultaneamente

constituído e descentrado por uma série de processos e relacionalidades. (2018, p. 955)

Ao contar sobre sua trajetória na entrevista de história oral o sujeito relê o passado, construindo a narrativa, e traz à tona construções identitárias que o constituem, permeadas por relações de poder, nem todas perceptíveis a ele ou ao seu interlocutor. O olhar sobre o passado narrado dá ao sujeito que narra, e a nós que o ouvimos e/ou refletimos sobre sua narrativa, a possibilidade de, reconhecendo a incompletude, vislumbrar rastros de sentidos em sua formação subjetiva e em sua agência sobre a realidade. Verena Alberti nos ajuda nessa reflexão trazendo para debate uma proposição de Frank:

a história oral pode contribuir para uma história objetiva da subjetividade. Isso implica, segundo Frank, que o pesquisador deve ter como objetivo ir além da simples história do acontecimento, interessando-se também pela história da memória desse acontecimento até nossos dias. Para quê isso?, pergunta-se o autor, oferecendo em seguida uma resposta que transcrevo aqui: “porque o conhecimento do passado dito ‘objetivo’ não basta para explicar o presente, sendo preciso acrescentar-lhe o conhecimento da percepção presente do passado. Esse ‘presente do passado’ é precisamente a memória, e o estudo acadêmico dessa última permite melhor compreender a identidade que ela tem por função estruturar.” (ALBERTI, 1996, p. 8)

No esforço dessa pesquisa foi fundamental buscar essas construções identitárias, pois no espaço escolar diferenças emergem e identidades se (trans)formam. Pensando essas construções como processos permanentes de mudanças é importante refletir passando

além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p.20)

A partir do contato afetos acontecem, a experiência e os saberes partilhados promovem instabilidades que nos (trans)formam. Essas transformações são processos, não podem ser captadas pelo outro, pela pesquisadora que divide alguns momentos, no aqui e agora. Somente quem vive a experiência e o ecoar dela em si, pode falar sobre o que ela produz. Nesse sentido, trouxe como ferramenta teórico-metodológica a história oral, pois ela permite-nos “a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.” (ALBERTI, 2004, p. 5). O próprio ato de narrar é parte dessa recuperação e construção subjetiva

A noção de sujeito dividido aponta justamente à impossibilidade de o sujeito apreender e definir a si próprio no ato de pensar. A defesa desse argumento requer, contudo, que nos livremos pelo menos de duas crenças que rondam a pesquisa em educação: a de que a experiência é do sujeito que pratica alguma coisa e a de que o sujeito possui um saber da experiência. A experiência é aquilo que afeta o sujeito e só se faz conhecer narrativamente. O sujeito da experiência é assim entendido como “território de passagem” (LARROSA,

2014), um sujeito que se deixa afetar por essas experiências. (GABRIEL, 2021, p. 81)

Compreendendo o currículo como formador de subjetividades, busco pensar como ele se coloca na trajetória das pessoas, no caso profissionais da educação, que têm suas subjetividades afetadas pelo currículo construído na escola, afetando também crianças e colegas de trabalho. Entendo, subsidiada por Hall (1997; 2003; 2004; 2006) e Bhabha (1998), que não é possível cristalizar identidades, mas que elas são plurais e estão em constante formação e hibridização. O que busco então, não é um retrato dos sujeitos após o contato com uma educação antirracista que os formataria, mas uma reflexão sobre como esse contato pode afetá-los. Para refletir nessa perspectiva é preciso perguntar como esses sujeitos veem essa questão, como eles percebem que suas identidades e subjetividades são afetadas. Essas são perguntas que a história oral nos ajuda a responder, pois nos permite esse olhar com o sujeito para a sua trajetória. Através da narrativa que ele constrói sobre seu passado, e sobre seu presente, ele pode nos trazer elementos importantes sobre a formação de suas identidades, transformações em sua subjetividade e, sobre afetos que possibilitaram essas transformações. Essa narrativa, ainda que sempre parcial, pode nos ajudar a perceber afetos na sua trajetória que o constituíram enquanto sujeito em seu lugar social, possibilitando sua agência nos espaços que ocupa.

De acordo com Alberti, a história oral pode ser realizada através de entrevistas temáticas ou entrevistas de história de vida e

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que tem estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como, por exemplo, um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser, de alguma forma "extraído" da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito. Numa entrevista de história de vida, diversamente, a preocupação maior não é o tema e sim a trajetória do entrevistado. Escolher esse tipo de entrevista pressupõe que a narração da vida do depoente ao longo da história tenha relevância para os objetivos do trabalho. Assim, por exemplo, se no estudo de determinado tema for considerado importante conhecer e comparar as trajetórias de vida dos que nele se envolveram, será aconselhado realizarem-se entrevistas de história de vida. Ou, por outra, se a pesquisa versar sobre determinada categoria profissional ou social, seu desempenho, sua estrutura ou suas transformações na história, torna-se igualmente aconselhada a opção por entrevistas de história de vida. (Idem, p.38)

As entrevistas de história oral nessa pesquisa precisam construir narrativas temáticas, por termos como foco principal o currículo e seu potencial para a educação das relações raciais da escola em que os sujeitos trabalham (ou trabalharam). Entretanto, apenas entrevistas temáticas não seriam capazes de dialogar com a complexidade da formação

dos sujeitos que constroem o currículo e que por ele são reconstruídos. Assim, realizei entrevistas de história de vida, trazendo perguntas sobre a infância e a vida dos sujeitos e permitindo que eles falassem sobre pontos que considerassem relevantes, mas também trouxe questões ligadas à temática do currículo, sobre sua formação e atuação profissional, sobre o trabalho na EMTS e as relações que nela se estabelecem e sobre o trabalho com educação das relações raciais, mais especificamente.

A entrevista de história oral é uma fonte construída conjuntamente e que,

do mesmo modo que uma autobiografia, podemos dizer que uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações implicadas na própria entrevista. Com uma diferença, é claro: enquanto na autobiografia há apenas um autor, na entrevista de história oral há no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. Assim, mesmo que o entrevistador fale pouco, para permitir ao entrevistado narrar suas experiências, a entrevista que ele conduz é parte de seu próprio relato – científico, acadêmico – sobre ações passadas. (ALBERTI, 1996, p.3)

Assim, cada entrevista é construída por nós duas/dois. A narrativa é elaborada a partir de escolhas, que têm alguma intencionalidade, no caso da narrativa de história oral há uma relação dialógica, um ouvir contar que interroga, e afeta a construção daquele que narra. Realizei entrevistas de mais de duas horas e entrevista de vinte minutos. Há entrevistadas e entrevistado que, depois de trazerem uma enorme riqueza em suas falas, questionam: “Eu respondi sua pergunta? Acho que ‘viajei!’” Nessas “viagens” muito da vida e história é revelado, muito do que foi sentido no momento vivido, no transcurso da vida ao reelaborar a vivência, e mesmo no instante do contar sobre ela. Nas entrevistas eu vi chorar e, por vezes não pude conter lágrimas. Ri junto e senti raiva. Esse ouvir contar e esse narrar que afetam profundamente dizem do lugar do afeto em nossas vidas, em nossos encontros, na experiência de estar com o outro que é o currículo.

A entrevista de história oral não é simplesmente uma narrativa dos fatos como se deram. No sentido de identidade como construção, que não é fixa, mas está em transformação, e é híbrida, construindo-se a partir do contato com o outro (BHABHA, 1998), o sujeito que narra sua trajetória hoje olha para um alguém talvez já muito diferente, que o constitui, mas que já não é mais o mesmo. Esse olhar para o passado permite a reflexão sobre sua constituição como sujeito, mas também a continuidade dessa constituição, tendo em vista que

os fenômenos ou as experiências narradas na autobiografia não repousam no passado ou são trazidas do passado ao presente, eles se difratam em uma “multiplicidade de processos”, simultaneamente, em várias temporalidades. A difração, como intra-ação, não sinaliza um “[...] refletir ou (um) voltar a um passado que lá estava, mas re-tornar como um constante revirar — reiterativamente intra-atuando, difratando de novo, na criação de novas temporalidades [...] que perturbam a própria noção de dicotomia [...] como um

ato singular de diferenciação absoluta” (BARAD, 2012, p. 1, tradução nossa). Não há, portanto, origem em qualquer história; não há uma vida ou uma memória, perfeita ou não, a ser narrada, há, apenas, uma “[...] abertura contínua da narrativa para futuras recontagens, [...] [abertura que permite] herdar [do] futuro tanto quanto do passado” (BARAD, 2012, p. 11, tradução nossa). (MILLER e MACEDO, 2018, p.958)

Ao mesmo tempo em que invisto na história oral, na construção narrativa dos sujeitos, entendo que ela tem limitações, “há limites, opacidades, na capacidade dos sujeitos de dar conta de si para si e para os outros.” (id. 953). Essas são limitações que, mais uma vez, me obrigam a assumir que a tese traz um vislumbre do currículo, reflexões sobre rastros de sentidos, e não um retrato do real em todas as suas dimensões e complexidade. Entendo também que toda metodologia é limitada quando o afeto, a experiência e a formação de sujeitos – que, por sempre em construção e sempre subjetivos, intangíveis – são o cerne da pesquisa.

Outra escolha que se fez necessária na pesquisa foi o caminho da escrita. O que entendo como pontos mais relevantes nessa pesquisa são os encontros, os afetos, os saberes, identidades e pertencimentos em relação. Como colocar tudo isso em palavras e trazer a leitoras e leitores um vislumbre do currículo construído na EMTS? Eu me questionava e pensava que um texto exclusivamente dissertativo não seria capaz de traduzir o que vi, ouvi e vivi na escola, conduzindo a esse vislumbre. Assim, escolhi narrar e trazer as narrativas das profissionais. Contar o processo de pesquisa, o estar na escola, as narrativas que ouvi no cotidiano e que gravei em entrevistas. Enquanto narro, construo reflexões, dialogo com profissionais da escola e com autores(as) que permitem compreender melhor o que estamos vislumbrando, eu e quem lê este trabalho. Há trechos dissertativos, mas o narrar ocupa muitas linhas destas páginas.

Nesse narrar não tenho a pretensão de “dar voz” às profissionais. Elas têm vozes e atuam sobre a realidade, travam lutas e ações em função do que acreditam. Trago suas ações e falas compartilhadas comigo entendendo que elas é que nos permitirão pensar sobre o currículo que vivem, esse encontro singular, onde acontecem esforços por uma educação antirracista. Dialogo com suas falas também como referências, para pensar o currículo e a educação antirracista, assim como dialogo com autores e autoras da bibliografia, entendendo que a atuação de profissionais da educação e a reflexão sobre ela é um trabalho intelectual. As entrevistas e registros do cotidiano na escola aparecem assim, tanto no sentido de análise do currículo, como na perspectiva de construção do arcabouço conceitual da tese. Narro também o que sinto em muitos momentos, pois, entendendo o afeto como potência no encontro, procuro expressar os afetos que vão em

mim ao viver a experiência, desde estar na escola, até ouvir sobre as vidas das pessoas, suas dores, lutas e alegrias.

#### **1.4 Experiência singular e irrepetível**

Em fevereiro de 2022 me reuni com parte do corpo pedagógico da escola para encerrar a fase de frequência constante ao espaço escolar, agradecer pela acolhida e pensar alguns caminhos da pesquisa, sobretudo no que tange ao sigilo. Nesse dia, tive a oportunidade de conhecer Marinete e Caroline, novas OP e OE da escola. Foi um momento breve, mas muito produtivo. As duas me receberam de forma muito positiva e já com a proposta de me fazerem um convite para a realização de um GE, ficando empolgadas ao saberem a temática de meu estudo, que pareceu ter especial interesse para Marinete. Eu vinha há tempos pensando em como possibilitar uma troca maior com as profissionais da escola no processo de escrita da tese e, ao mesmo tempo oferecer um retorno à escola da sua abertura para a pesquisa. Temia criar inconvenientes num contexto de tempos já tão apertados para estudo e também ser invasiva, acabando por, de certa forma, impor temas a serem debatidos. Assim, a fala das orientadoras veio ao encontro de minhas inquietações e eu aproveitei a oportunidade para deixar encaminhada uma apresentação do texto da qualificação e o estabelecimento de um debate sobre ele.

Após esse encontro com as orientadoras refleti muito sobre o que viria neste ano letivo. Além de perceber o interesse de Marinete, mulher negra, sobre o tema da pesquisa, soube do retorno de Wagner<sup>46</sup>, orientador engajado na luta antirracista, para a escola. Fui entrevistá-lo na escola ainda em fevereiro. Magna, a articuladora da sala de leitura retorna esse ano também. Professora engajada na educação antirracista, Sueli inicia um projeto de mestrado em educação decolonial a ser desenvolvido na escola. Essa configuração que se desenha na escola me afeta e mobiliza o desejo de não encerrar minha frequência constante. Como esses sujeitos afetarão o currículo? Visualizo promessas de potências. Mas eu não poderia estender por tempo significativo minha permanência na escola. É preciso avançar com a pesquisa, pensar sobre o que vi, senti e ouvi até esse momento, escrever a tese. Esse desejo dá lugar a compreensão de que não é possível saber o que virá, mas sim entender que os afetos seguem. Assim como não é possível compreender o currículo de forma absoluta, e congelar para analisar, também é preciso entender que ele

---

<sup>46</sup> Wagner permanece por pouco tempo na escola em 2022.



se transforma. O que é hoje, amanhã já não será. Novas pessoas, novas agências, pessoas que se modificam ao longo do tempo, constroem encontros outros. Penso, com Miller e Macedo que

os sujeitos não dependem propriamente do outro, eles existem e se tornam em relação ao e com o social. Eles não preexistem e, então, se relacionam; surgem na intra-ação, dependem da relação e de suas variáveis materialidades. Não é, portanto, possível — ou desejável — tirar lições ou sugestões sobre “como repetir de uma forma que a repetição desloque aquilo que a permite” (2018, p. 962)

Permanecer na escola um pouco mais, nesse contexto, seria perseguir a completude, tentar ver o currículo por inteiro, algo sempre inatingível. Enquanto experiência o currículo é irrepetível, e por isso, no instante que passa, já não é mais o mesmo, e as pessoas já não são mais as mesmas. Ao mesmo tempo o currículo, enquanto experiência coletiva, é singular, conforme apontou Pinar (2016), a experiência partilhada é diferente para cada um, e por isso, não pode ser captada por completo. Não podemos, ainda, observar esse currículo e reproduzir em outra escola. O que se pode é vislumbrar esse currículo e, refletindo sobre essa experiência, pensar outras possibilidades, mas a ação, a experiência, é sempre única e contingente, singular e irrepetível.

Meu tempo de estar na escola acabou, estive lá ainda pontualmente algumas vezes, mas a EMTS segue construindo currículo e, ao que indicam as presenças de princípios de 2022, com possibilidades ricas para a educação antirracista. Meu estar na escola fez parte do currículo, eu estive no encontro.

[Eu]Nós-eles-teorias-textos-ambiente-normas emaranhados, se afetando, produzindo perturbações que vão nos constituindo-descentrando como efeitos da relação. Ao final [...] teremos algumas histórias, autobiografias porque todo texto é, provavelmente, autobiográfico. E continuaremos sujeitos-em-relação, ainda-não, porvir. (MILLER E MACEDO, 2018, p.962)

Estarei no currículo ainda através da tese, que entregue ao grupo em etapas, provoca reflexões, instabilidades, produção de sentidos. Em junho de 2022 eu realizo a apresentação combinada em fevereiro. Seria um encontro presencial, parte de um GE que abarcava informes e combinados. Entretanto, com aumento de casos de COVID-19, o encontro foi realizado de maneira remota. Nele, apresentei o texto parcial da tese, que seria entregue para a qualificação, e abarcava introdução, capítulos 1 e 2 ainda incompletos e o plano de obra do capítulo 3. As profissionais receberam o texto com antecedência, e algumas conseguiram ler a tempo do encontro. Participaram do GE as profissionais mencionadas na tese que ainda atuam na escola, outras antigas profissionais

e novas profissionais, orientadoras e professoras<sup>47</sup>. Wagner deixou a equipe antes desse período, conforme ele havia sinalizado estava difícil ajustar seu horário às necessidades da escola. Ele, Cora e Natalina receberam o texto e foram convidados a estarem presentes, mas não puderam participar.

Esse foi um momento muito importante para mim. O retorno das profissionais me ajuda a ter certeza de que estou trilhando um caminho ético e respeitoso com seu trabalho e suas vivências. Além disso, me fez ver potência na tese: nesse encontro de algumas horas, discussões por ela suscitadas parecem mobilizar afetos. Penso que a tese enquanto registro e reflexão sobre a educação antirracista construída na Trilhando Sonhos mobilizará afetos, conhecimentos e reflexões lá e em outros espaços de educação, contribuindo para construções de educação antirracista afetiva e permeada por valores civilizatórios afro-brasileiros. É importante destacar que a tese traz minhas observações, mas a prática é das profissionais, estive lá por um tempo, elas vêm construindo o trabalho na escola diariamente, ao longo dos anos. Minha pesquisa apenas destaca a questão racial, coloca um enfoque sobre ela. Quando as experiências são tão múltiplas, a luz direcionada pode revelar o que olhos acostumados já não veem. Olharmos para isso juntas pode ajudar na reflexão. Entendo minha presença na escola como aprendizagem e minha contribuição como possibilidade de refletirmos juntas.

Neste Grupo de estudos realizei uma apresentação discutindo questões que permeiam os dois capítulos escritos e o capítulo planejado. Ao fim da apresentação as profissionais falaram sobre o texto e realizou-se um debate sobre educação antirracista. Algumas profissionais disseram sentir-se representadas na tese. Marinete é uma delas, que relata que levou cinquenta anos para conhecer os próprios cabelos: “Assumir a negritude, não é um processo fácil”, ela reflete. Alessandra relata que se sente representada no trabalho. Dialogando com minha fala sobre branquitude e atuação de brancos(as) na educação antirracista, ela explica que no início realmente se questionou o que “essa branca queria”, mas que, aos poucos foi me conhecendo e que lendo o trabalho está se identificando, se sentindo afetada e emocionada. Sueli e Michele também falam da tese de forma positiva. Michele relata uma situação de racismo vivida quando adolescente e como reagiu com as possibilidades que tinha naquele momento. Debates sobre a tese e sobre caminhos e táticas na educação antirracista, envolvendo novas e antigas profissionais.

---

<sup>47</sup> Professoras que passaram a ocupar três salas do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) próximo, formando um “anexo” da escola a partir de 2022.

Magna pontua que as profissionais devem se apropriar da tese e assumir a identidade antirracista da escola, colocar finalmente no PPP o registro dessa identidade. Penso nos usos da tese pela escola. Apropriar-se da tese, no sentido indicado por Magna, representa um elemento de construção identitária: uma escola antirracista que ensaja pesquisa na área. Toda identidade é construída e a identidade de um grupo é construída à muitas mãos. Não sabemos ainda como a escola irá se apropriar da pesquisa – da tese e de outras possíveis publicações – mas o signo antirracista já é mais fortemente incorporado pelo grupo e essa representação pode contribuir para que mais profissionais e famílias percebam a importância dessa perspectiva educativa e com ela se comprometam. Em diálogo com a possibilidade de apropriação da tese pelo grupo, Magna aponta que considera positiva a divulgação do nome da escola, que isso seria o reconhecimento do trabalho que desenvolvem. Não se chega a uma conclusão sobre a questão e indico a possibilidade de decidir até a entrega da versão para defesa, para que as pessoas façam a escolha conhecendo o texto completo, com possibilidades de algumas alterações após a defesa, mas com a manutenção do mesmo caminho ético apresentado. Nesse momento poderemos, também, refletir novamente sobre o sigilo dos nomes dos sujeitos de pesquisa.

E assim foi feito. No dia 2 de fevereiro de 2023, logo que a versão da tese para defesa foi finalizada, enviei-a para cada sujeito de pesquisa, a fim de que todos pudessem avaliar a forma como são retratados no texto e as possíveis consequências, positivas e/ou negativas da divulgação de suas identidades. No dia 13 de março eu buscava as últimas confirmações sobre as opções de divulgar ou não o próprio nome e o nome da escola. Não consegui contato apenas com uma das profissionais, que teve o nome mantido em sigilo. Ajustei a versão final, alterando para os nomes verdadeiros, os nomes fictícios de cada profissional que desejou ter sua identidade revelada. Mantive sob sigilo as identidades das profissionais que assim o desejaram, utilizando os nomes por elas escolhidos<sup>48</sup>. O nome da escola não teve unanimidade sobre sua divulgação, e ele poderia revelar a identidade dos sujeitos a quem conhece a realidade local, assim utilizei um nome fictício, respeitando o uso de uma sigla, como acontece na escola.

---

<sup>48</sup> No anexo II inseri uma tabela, onde trago as motivações para as escolhas dos nomes de cada profissional

## Capítulo 2 – A nossa EMTS

Em uma tarde de 2019 eu conversava com uma amiga professora, daquelas conversas que envolvem muitos assuntos, mas que, sendo conversas de professoras, sobretudo professoras de uma mesma rede municipal, vão e voltam a escolas, crianças, livros, estudos... Magna falava de sua escola com muito afeto, demonstrava ter um pertencimento forte com o lugar onde trabalhava já há alguns anos. Ela contou sobre um grupo de estudos (GE)<sup>49</sup>, no qual o orientador educacional abordou a Lei 10.639/03, dando visibilidade ao trabalho com relações raciais e levantando o debate em uma escola pública de Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental no município de Duque de Caxias.

Minha mente fluiu ao ouvir o relato, permitindo emergir questões: Quando eu, como professora desta rede, tive a oportunidade de um debate sobre relações raciais promovido pela equipe de orientação nas unidades onde trabalhei? Quantas unidades escolares da rede tinham essa oportunidade? Como esse debate, promovido por alguém que faz parte da equipe diretiva, cuja função inclui contribuir para a formação continuada das profissionais da escola, pode impactar o currículo? Ao mesmo tempo, as questões encontravam afirmações que eu trazia de minha pesquisa de mestrado recém concluída: o currículo se constrói para além das salas de aula, afeta a todos os envolvidos no processo educativo, constrói nossas subjetividades. Eu sabia que a amiga que me falava era uma mulher negra engajada na luta antirracista e que isso se fazia presente em sua atuação profissional. Comecei a me perguntar como se desenhava o currículo nessa pequena escola, onde eu já identificava, mesmo sem nunca ter estado lá, dois profissionais que têm comprometimento com educação antirracista.

As inquietações e o desejo de conhecer o currículo da Escola Municipal Trilhando Sonhos, carinhosamente chamada por suas trabalhadoras e trabalhadores de EMTS, ou, a nossa EMTS, não morreram. Fui, aos poucos, acalantando essa ideia e abandonando outras ideias que me fizeram ingressar no doutoramento. Depois de, no mestrado, pesquisar sobre educação antirracista em uma organização educativa do movimento negro, como seria pesquisar o currículo de uma escola municipal onde eu pensava haver, pelo que conhecia e ouvia de uma profissional, alguma possibilidade de construção

---

<sup>49</sup> Grupos de estudos são momentos reservados a estudos compartilhados no espaço escolar. Em geral são organizados pela orientação pedagógica e/ou educacional da escola.

antirracista? A escola é a instituição por onde todos passamos, a escola pública é onde podemos passar todos que fazemos parte das classes populares, é ela que está aberta a todos e todas. Assim ela é um espaço potente para nos formar. Ainda que haja projetos dos quais discordamos na escola pública, nós, que a habitamos, a construímos e nos constituímos juntos enquanto sujeitos.

Enquanto textos de políticas são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais, ao atuarem esses textos, os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas "leituras" e suas interpretações. Indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas para aceitar o que eles veem/leem/são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades (HALL, 1997). Assim, as atuações serão inflectidas por essas diferentes leituras e propensas a divergir. (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 30)

Venho atuando como professora na busca por uma educação democrática e antirracista na escola pública há treze anos. Entendo que a escola precisa ser um espaço onde se pense sobre o racismo e sobre formas de combatê-lo. Assim, fui alimentando as inquietações que guardei sobre a EMTS e elas foram fazendo eco com minha trajetória na educação pública como estudante, professora e pesquisadora. Fiz contato com Natalina, a orientadora pedagógica da escola à época<sup>50</sup> - que também era uma amiga da rede – e, através dela fui apresentada a toda a equipe diretiva, explicitando meu interesse de pesquisa. Nas conversas iniciais com essa equipe eu encontrava mais indícios de que havia preocupação com uma educação antirracista na escola. Nomes de outras profissionais surgiam quando a equipe sinalizava que eu poderia encontrar trabalhos interessantes com a temática.

Assim, reformulei meu projeto de pesquisa, solicitei autorização à Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias (SME) e pude então, me apresentar às<sup>51</sup> profissionais que compõe o corpo pedagógico da escola<sup>52</sup>. De certa forma, conheci a EMTS à distância. Era 2021 e a escola funcionava em sistema híbrido, em função da pandemia de COVID-19. Em uma reunião remota, no início de junho de 2021,

---

<sup>50</sup> Natalina deixou a escola logo depois que iniciei a pesquisa.

<sup>51</sup> Utilizo a forma no feminino tendo em vista que as profissionais da educação atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil são majoritariamente mulheres. Marco assim que essa maioria numérica reflete uma tradicional associação da infância ao cuidado, e assim, ao trabalho feminino, que ainda hoje é majoritário entre profissionais que atendem à faixa etária. Na EMTS, do corpo pedagógico, apenas o orientador educacional já citado e um professor de educação física são homens. Além deles, há homens entre os profissionais lotados na secretaria, na portaria e nos serviços gerais. Quando me referir especificamente a eles, irei utilizar a forma masculina.

<sup>52</sup> Todos e todas as trabalhadoras atuantes na escola são profissionais da educação. Utilizo a expressão *corpo pedagógico* para designar aquelas que atuam no trabalho pedagógico mais estrito, estando na sala de aula, sala de leitura, sala de recursos ou compondo a equipe diretiva. As reuniões das quais participei, virtualmente ou fisicamente, incluíam essas profissionais.

apresentei-me como pesquisadora e professora da rede, falei sobre o projeto de pesquisa e pedi autorização para acompanhar o trabalho da escola. Era um momento de tensão para mim. Ter uma pesquisadora na escola pode ser delicado para profissionais da educação. É sabido que há pesquisas em que a universidade vai até a escola e o resultado é acusatório, em uma relação de poder que afirma hierarquias de saber. Eu trazia outra perspectiva, de alguém que vive a escola pública desde a adolescência e há mais de uma década como profissional, e que entende que quem vive a escola, quem faz a escola, tem muito a nos ensinar sobre ela, e eram esses saberes e fazeres que eu buscava na pesquisa. Mas, como evidenciar esse posicionamento, essa postura ético-política que minha pesquisa assume, em uma reunião remota, onde a grande maioria das pessoas não me conhecia e eu pedia que elas abrissem seus espaços de trabalho à minha presença?

Eu, uma pesquisadora universitária, mulher branca, debatendo relações raciais no currículo escolar, peço para estar na escola, nas salas de aula e entrevistar pessoas. Não faço parte da comunidade escolar, mas faço parte de uma comunidade mais ampla, que abrange essa escola, sou professora da mesma rede de ensino, o que me coloca em posição de possível encontro em espaços formativos e na militância sindical, por exemplo, e como possível colega de trabalho das profissionais neste ou em outros espaços, já tendo sido colega de trabalho de duas delas, com quem tenho aproximação pessoal e profissional, em outra escola. Percebo que meu lugar de professora da rede de ensino coloca as profissionais em situação de maior abertura, pois esse lugar me coloca em posição de compreender algumas das dificuldades por elas enfrentadas no desenvolvimento de seu trabalho. Apesar do formato de apresentação nada habitual na escola pública<sup>53</sup>, as profissionais se mostraram abertas à participação na pesquisa e, sem exceção, afirmaram que eu poderia participar de suas aulas e entrevistá-las.

Dias depois eu chegava à EMTS física, em bairro próximo ao Centro de Duque de Caxias, em seu primeiro distrito, pude então, me apresentar a funcionários e funcionárias que ainda não conhecia. A escola é pequena, cinco salas de aula, em um corredor, que abrigam dez turmas, divididas nos turnos da manhã e da tarde. O pátio de entrada liga as salas de aula aos dois banheiros infantis, ao refeitório, despensa e cozinha, à sala de recursos (que atende também a crianças de outras unidades escolares da Rede), a uma sala de leitura, que é também sala de vídeo e sala de informática nas segundas-feiras pela manhã – único momento em que essa aula é oferecida, pois a professora

---

<sup>53</sup> O trabalho remoto imposto pela pandemia trouxe formas nada convencionais em um espaço que não oferta, em geral, muitos recursos tecnológicos. Reuniões remotas não aconteciam no cotidiano das escolas.

cumpra carga horária em outras escolas – Mais adiante, ainda ligadas ao pátio, ficam duas pequenas salas, uma com um computador para uso das professoras, outra com pequenos armários e um sofá para elas, a secretaria, o banheiro para adultos e a sala da gestão, que abriga a diretora, as dirigentes de turno, orientadora pedagógica e orientadora educacional<sup>54</sup>.

Aos poucos a paisagem do entorno foi tornando-se familiar, assim como o espaço da escola e as pessoas que o habitam. Foram sete meses de frequência constante à escola e dezesseis entrevistas realizadas. Nesse espaço-tempo vivendo a escola conheci desafios como o ensino híbrido de 2021, salas infiltradas, rua da escola cheia pela chuva – quando fui “resgatada” por um funcionário da secretaria e ganhei uma carona da dirigente de turno ao “baixar” a água, para comprar um par de chinelos, pois meu calçado já não tinha condições de uso e os chinelos que o porteiro me emprestou eram muito grandes para mim<sup>55</sup> – Vivências cotidianas e lembranças de lutas coletivas me fizeram um pouco parte da escola também por viver a mesma Rede como professora, partilhar suas histórias, incluindo perdas recentes de direitos, que têm angustiado à todas(os) nós. Vivi e observei afetos cotidianos entre colegas e crianças, vozes embargadas ao ver a dor do outro, risadas e trocas em refeições partilhadas. Estar na escola e com seus sujeitos permitiu pensar o que a EMTS traz como potência na busca de uma educação antirracista, pensar sua inserção nesse território majoritariamente negro do Rio de Janeiro, esse território com tantas precariedades e ausências, mas com muitas potências, entre as quais a escola pública, a nossa EMTS.

---

<sup>54</sup> Com essa descrição detalhada do espaço, busco fazer o leitor sentir-se, de certa forma, entrando comigo na escola. Busco também, recuperar, ainda que de modo sutil, a dimensão afetiva do espaço. A escola é lugar de afetos que nos marcam por toda a vida e estão ligados ao seu espaço físico, além das relações entre os sujeitos. Quando revisitamos espaços onde estudamos, passando na rua, ou adentrando-os, revivemos afetos, sensações que percorrem nossos corpos e lembranças que percorrem nossas mentes. Essa necessidade de apontar a dimensão afetiva do espaço dialoga com os afetos de alegria que me invadem quando revisito escolas e universidades onde estudei, mesmo ao passar rapidamente por elas.

<sup>55</sup> Nesse dia, cheguei a telefonar para a profissional que iria entrevistar quando cheguei nas proximidades da escola e vi que a rua estava cheia. Era um dia em que não haveria aula, e acreditei que as(os) profissionais seriam dispensados(as). Fiquei negativamente surpreendida ao saber que profissionais que para lá se dirigiam deveriam seguir para a escola, que por vezes é invadida por enchentes. Essa experiência foi muito rica de afetos. Viver essa dificuldade enfrentada tantas vezes pelas profissionais da escola e receber sua solidariedade, trouxe sensação de pertencimento, amparo, solidariedade, cuidado e comunidade.

## 2.1 Escola pública: espaço para a diferença

Vivemos um momento de políticas públicas de controle de currículos. Avaliações externas e Base Nacional Comum Curricular são exemplos de políticas que buscam estabelecer uma igualdade que carrega a exclusão da diferença. Macedo aponta que

em termos gerais – o número de anos da escolarização obrigatória, a duração do ano letivo ou da jornada escolar, a obrigatoriedade de ser ministrado em língua portuguesa, entre outros – esse comum universal apresenta dificuldades, de alguma forma, contornáveis pela criação de exceções, tais como, por exemplo, regimes especiais para escolares rurais. Levado ao nível dos currículos, como pretende fazer a BNC para os currículos, defendo que os problemas se tornam mais agudos, apenas contornáveis pela exclusão da diferença. (2015, p. 895)

A tensão entre direito à igualdade e direito à diferença, torna-se delicada nesse contexto, pois projetos de currículo carregam projetos de sujeito a formar e “O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação – negros, mulheres, pobres, homossexuais, judeus, nordestinos, a depender do momento histórico.” (Id., p.897).

Políticas de controle, todavia, não são absolutas, “nenhum controle satura tudo a sua volta” (Ibdem, p. 903), o exterior constitutivo das perspectivas que “se articulam nas políticas curriculares para defender o currículo como normatividade” é a imprevisibilidade (Ibdem, p. 900). O esperado e o inesperado são produzidos no currículo a partir de uma teia de forças desiguais e oblíquas (Macedo, 2015). Se fazem tensões aos projetos universalistas – estando os sujeitos imersos nesses projetos – pela própria diferença que constitui o chão da escola e faz emergirem possibilidades de “interferência nessa teia produzida de dentro dela com vistas a liberar sentidos que outras interferências buscaram sufocar” (Ibdem, p. 904). A escola é, assim, espaço para a diferença. É o lugar onde, desde muito pequena a criança<sup>56</sup> deixa o espaço familiar e convive, sem a presença ostensiva da família, com outras crianças e adultos. Espaço de contato com pessoas diferentes, textos, imagens, pensares, conversas, brincadeiras. Espaço de regras e transgressões, de se conhecer e conhecer o outro, de viver afetos, conhecer valores e ideias. Profissionais da EMTS refletem sobre a escola como espaço para a diferença:

Transformação social passa pela escola, porque a escola é o espaço em que todas as crianças vão estar. Independentemente de ser papel da família, isso ou aquilo, a escola é o lugar que te ensina o conceito de coletivo, você tem a oportunidade de viver com a diversidade, com a diferença, aprender sobre intolerância religiosa, evitar isso, você vai encontrar os seus... porque quando você tem seu pai, sua mãe e seu irmão é todo mundo meio que parecido. Quando você começa a frequentar a igreja é todo mundo meio parecido. Quando você vai

---

<sup>56</sup> Aqui refiro-me à escola, mas estendo a ideia de uma instituição educativa para a creche.



para a escola tem gente de todas as religiões, tem gente, na escola pública, principalmente, de várias classes econômicas. (Magna<sup>57</sup>)<sup>58</sup>

Magna aponta para a diferença na escola como espaço para a transformação social a partir da transformação subjetiva de cada um, que se encontra nesse espaço de convivência coletiva. Michele, a seguir, reflete sobre situações de preconceitos e estereótipos que podem ser reproduzidas nas famílias e que na escola têm a possibilidade de serem problematizadas. Além de problematizações, percebo que a relação com a diferença como natural e não hierarquizada produz sentidos positivos para as diferenças, que escapam dos sentidos hierarquizantes e produtores de desigualdades.

As pessoas trazem as suas diferentes educações de casa. Ainda tem muitas questões dentro das próprias famílias, muitas diferenças, entre irmãos [...]. Em relatar que um é mais bonito, em se preocupar com a cor da pele, falas muito enraizadas, acho que no Brasil [...] Essas coisas são muito naturais dentro dos lares, e quando eles vêm para a escola, repetem isso. E cabe ao professor, de uma maneira ou de outra, não deixar passar [risos]. Usar aquilo, não, de repente, naquele momento, mas fica na nossa cabeça... e a gente espera o momento certo. No momento que permite, a gente lembra, e a gente faz [uma intervenção] e a gente enfatiza dentro do que a gente acredita. (Michele<sup>59</sup>)

Quando a escola é pública as diferenças se acentuam. A escola pública é direito de todos e todas, deve estar aberta à matrícula daqueles que residem próximos a ela, independente da condição socioeconômica. Apesar de ser direito de todos, a escola pública não atende a todos. De acordo com o Censo Escolar 2010<sup>60</sup>, o Brasil tem 51,5 milhões de estudantes matriculados na educação básica, sendo 43,9 milhões nas redes públicas (85,4%) e 7,5 milhões em escolas particulares (14,6%). Famílias economicamente mais abastadas podem optar por escolas privadas consideradas de prestígio, mas também entre as classes populares, algumas famílias optam por escolas privadas no atendimento de seus filhos, ainda que isso represente esforços financeiros. Marluce Souza, estudando processos de escolha de escolas por famílias pertencentes às camadas populares e nova classe média – classes C e D<sup>61</sup> – nos ajuda a compreender

---

<sup>57</sup> Entrevista realizada por mim e Magna em 03/02/2022, em sua residência. Todas os trechos de entrevistas de Magna citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>58</sup> Na página 60 há continuidade desse trecho de entrevista, onde Magna explica que trata de diferenças econômicas dentro da classe trabalhadora.

<sup>59</sup> Entrevista realizada por mim e Michele em 08/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Michel citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>60</sup> Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar#:~:text=Dos%2051%20milh%C3%B5es%20de%2043,9%20milh%C3%A9es%20de%20estab%20lecimentos%20de%20ensino>. Consulta em 06/04/2022.

<sup>61</sup> Para aprofundamento no conceito sociológico e na compreensão das classes sociais, recomendo a leitura de trabalhos da área. O texto de Mattoso (2004), disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3818/Classes%20Sociais%20e%20o%20Comportamento%20das%20Classes%20e%20D%20-%20Um%20Levanta> Traz uma discussão sobre o tema a partir de clássicos e novas pesquisas. A autora se debruça mais profundamente nas análises sobre as classes C e D.

melhor esse fenômeno. Dentro das possibilidades de escolha, as famílias em sua pesquisa direcionaram-se em função de razões pragmáticas; busca de melhoria das condições de vida e mobilidade social; e busca de transmissão de valores morais e éticos. A autora aponta que as camadas populares emergentes realizam suas escolhas de estabelecimentos de ensino a partir de quatro opções: escola particular ideal, escola particular possível, escola pública escolhida e escola pública aceita.

A escola particular ideal pertence a um grupo de escolas privadas inacessíveis à população de baixa e média renda [...] A escola particular possível é aquela que, próxima de casa, ou com baixo custo, oferece um ensino similar, pouco superior ou até mesmo inferior à escola pública “comum”. Porém, pais desprovidos de conhecimento a respeito da lógica do sistema de ensino acreditam em sua superioridade em relação à escola pública (Brandão, 1985). E são capazes de fazer grandes esforços financeiros para manter seus filhos estudando nesse tipo de instituição. A escola pública escolhida, é eleita entre uma rede de escolas “comuns” (COSTA 2010, 2011) por suas características organizacionais e de ensino. Em geral procurada por pais mobilizados que se empenham para obter uma escolarização que permita maior permanência e sucesso da prole no universo escolar. A escola pública aceita é aquela das proximidades de casa, imposta pelo poder público e resignadamente aceita por pais, em geral, desprovidos de informações ou expectativas sobre o sistema escolar (NOGUEIRA, 1998). Ambas as escolas escolhidas, pública e privada, gozam de um prestígio divulgado pela comunidade local. (SOUZA, 2012)

É possível perceber que, entre as classes populares há uma busca pelas escolas privadas, ainda que isso não se reverta em um melhor atendimento às crianças e jovens deste grupo.

A escola pública, em suas diferentes configurações, atende à crianças e adultos da classe trabalhadora, que comportam diferenças econômicas e de acesso a bens e serviços, tendo em vista que, dentro do recorte de classe há uma gama significativa de diferenças econômicas e sociais, como segue refletindo Magna:

Na escola pública, principalmente, de várias classes econômicas – não chega a ser classes, mas têm pessoas que têm diferenças de faixas salariais e isso faz diferença no cotidiano. – Para a criança que está na Baixada Fluminense duzentos reais de diferença a mais no salário não vai mudar ela de classe social, mas muda a qualidade de vida dela, com certeza. Uma criança que tem um pai e uma mãe que cada um ganha dois mil reais é diferente de uma criança que só tem a mãe que ganha um salário mínimo. É muito diferente.<sup>62</sup> (Magna)

Além das diferenças econômicas, a escola pública tem, entre estudantes, famílias e funcionários, pessoas de diferentes pertencimentos raciais, religiões, ideais políticos, gêneros e sexualidade, pessoas com deficiência ou não.

No contexto da pandemia, muitas famílias perderam poder aquisitivo, por situações como perda de emprego e arrefecimento econômico, que fragilizaram ainda mais a manutenção de suas vidas. Pequenos empresários fecharam negócios e dispensaram funcionários; trabalhadores autônomos tiveram suas áreas de atendimento

---

<sup>62</sup> Este trecho é a sequência ao trecho anterior da entrevista de Magna, citado na página 58.

diminuídas ou paralisadas. Nesse contexto a escola pública passou a receber crianças oriundas de escolas privadas, cujas famílias não podiam mais arcar com custos das instituições. Jhee e Michele indicam que esse contexto trouxe mais crianças brancas para a EMTS, ainda que ela tenha se mantido majoritariamente negra em relação aos discentes.

A maioria das crianças na escola pública é preta, com a Pandemia muitas famílias perderam poder aquisitivo e entrou muita criança branca. (Jhee<sup>63</sup>)

Na escola pública, a maioria dos alunos é negra ainda. A gente tem agora, no pós pandemia, ou durante a pandemia, que acho que ainda não acabou, um diferencial, porque muitas pessoas acabaram [...] diminuindo sua questão financeira e trazendo para a escola pública. (Michele)

Em meio a esse contexto de diferença, é importante pensarmos em quem são os filhos da classe trabalhadora, atendidos pela escola pública. Ainda que, com a pandemia e a crise financeira que a acompanhou, a EMTS tenha recebido mais crianças brancas, ela se mantém com maioria negra. Em um contexto onde a pandemia da COVID-19 não é uma das variáveis a ser considerada, a escola pública é ainda mais negra. Assim, evidencia-se a importância de racializar o debate sobre a escola pública, tendo em vista quem são as crianças que a ocupam, como reflete o orientador Wagner:

A gente tem que entender que a escola não é uma instituição neutra. Ela está inserida em um contexto. [...] A gente precisa recuperar a história da escola, da criação da escola nacional, porque ela é europeia. A base do sistema nacional é europeia. Se ela é europeia, ela é toda estruturada sob a ótica do dominador branco. Só que toda essa estrutura está voltada para prender as classes populares. A produção pedagógica, a produção educacional nacional, em sua maioria, até hoje fala sobre a democratização da escola pública e sobre a educação, a ampliação da educação das classes populares. Vinha-se discutindo sobre a democratização, posteriormente sobre a permanência, hoje se fala um pouco dessa qualificação do ensino dessas crianças e desses jovens e adultos. Só que o que carece ainda nessa discussão é racializar esse debate. Quem são os filhos, quem são os membros das classes populares no país? As pessoas da escola pública, as classes populares, são em sua maioria negros e negras. Em Caxias, em específico, até 2010 eram quinhentos e tantos indígenas no meio urbano. Isso depois – parece que 2012 – fizeram um outro levantamento e foram trezentos e pouco através da auto declaração. Mas eles estão aqui e é isso que a gente precisa recuperar. É só você entrar em sala que você dá de cara e olha aquele mar de gente. (Wagner<sup>64</sup>)

Magnanos ajuda a pensar ainda, que a maioria negra na escola pública não está apenas entre as crianças. Mulheres negras atuam na educação como professoras e em outros cargos na escola. Nesta escola da Baixada Fluminense, onde a pesquisa é desenvolvida, o grupo de profissionais é majoritariamente negro.

As professoras sempre foram negras, muitas professoras negras... só que as pessoas estão se descobrindo negras, porque pararam de alisar o cabelo, porque tem coragem de trabalhar de turbante [...] Ser antirracista é uma obrigação da escola, porque professor nenhum está fazendo um favor trazendo esses pontos para dentro da escola. É uma necessidade, é uma

---

<sup>63</sup> Entrevista realizada por mim e Jhee em 15/02/2022, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Jhee citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>64</sup> Entrevista realizada por mim e Wagner em 21/02/2022, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Wagner citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

urgência. E eu acho que a mensagem principal que eu quero trazer quando eu estou falando de escola e educação antirracista é que a minha maior inquietação é: a escola é negra. A escola é preta! A comunidade é preta. E o currículo não é. Então eu acho que é uma necessidade urgente. (Magna)

A presença negra enquanto maioria no espaço da escola tem o potencial de ser propulsora de um debate sobre as questões raciais, tendo em vista que o racismo atravessa a vida dessas pessoas (crianças e adultas) em todos os âmbitos, sempre de forma brutal, desde a construção de sua autoestima até a sua possibilidade de viver.

Tem que entender que o racismo é estruturante. Então você falar sobre isso, por mais que no Brasil – que é uma característica do racismo à brasileira – todo mundo negue que é racista, mas o racismo está aí, está em nós e isso se reflete em nossas práticas. Então você, a todo momento está batendo de frente com essa estrutura e o trabalho [...] passa a ser visto como, quase sempre minorizado, porque é mais importante a alfabetização [...] o conteúdo “x.” Sim, mas se [...] a cada 23 minutos um garoto negro, uma pessoa negra é morta, sobretudo um homem negro é morto, os nossos alunos e alunas são negros e negras em sua maioria. A gente vai dar aula para quem daqui a pouco? É nossa responsabilidade também. (Wagner)

Entretanto, para despertar esse debate, é preciso haver, além da realidade material, uma sensibilização, pois o racismo que nos estrutura enquanto sujeitos e enquanto sociedade se estabelece de formas que escamoteiam o real sentido da opressão e da desigualdade, fazendo com que seja possível que seu caráter racial passe despercebido a muitos. A força opressora do racismo se encontra também em sua capacidade de dissimulação (MBEMBE, 2018).

Observo na EMTS a potência do encontro com profissionais que percebem o racismo estruturando a sociedade e, por extensão, o currículo escolar, e que buscam em seu trabalho formas de combater esse racismo. Essas(es) profissionais encontram outras(os), que não trazem esse debate de suas trajetórias, encontram crianças, também com trajetórias distintas e identidades raciais distintas. Toda essa diferença é potência. De acordo com Bhabha a diferença cultural rearticula

a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna. (1998, p. 228)

É convivendo com quem é diferente, com ideias diferentes das que estamos acostumados, que ampliamos nossa visão sobre a realidade, que somos afetados e podemos rever percepções e posicionamentos. Não aponto essa potência como tranquilidade. A diferença também traz tensão, traz conflitos, e neles também está a potência, pois tensionando criamos instabilidade produtiva de mudança cultural (Id.).

## 2.2 Uma escola de luta

A gente sempre teve isso no grupo. Sempre uma marca, um grupo aguerrido da Trilhando Sonhos, sempre foi. (Magna)

Vejo professores que acreditam, que lutam, fazem greve, se posicionam, cargos de confiança – que normalmente você não vê – fazendo greve. Eu vi isso na prefeitura, aqui nessa escola. [...] eu vi aqui, mesmo com pessoas de posicionamento político diferente existia o diálogo. (Jhee)

No ano em que iniciei a pesquisa frequentando a escola, 2021, Duque de Caxias retomou aulas presenciais em fevereiro, momento ainda de muita tensão por vivermos um contexto de insegurança em função da pandemia de COVID-19, com vacinação ainda incipiente, não tendo alcançado profissionais da educação e a maioria da população. Muitas(os) profissionais entramos em greve pela vida, tendo em vista não termos acesso à vacina, assim como grande parte da população e, muitas de nossas escolas não terem condições sanitárias de funcionar em meio à pandemia. Temíamos por nossas vidas e pelas vidas de todas as comunidades escolares e lutávamos para nos manter em ensino remoto enquanto não houvesse vacina para todos e todas. Foram momentos difíceis, com o corte de ponto muitos(as) profissionais tivemos que retornar às salas de aula, mesmo em condições sanitárias inadequadas para a situação pandêmica.

Esse foi o contexto de luta em que conheci a escola e suas profissionais. Mas são muitas as lutas dessa escola e da rede de ensino, de um modo geral. Quando dizemos que a escola é uma escola de luta<sup>65</sup>, o que nós, profissionais da educação de Duque de Caxias, queremos dizer é que essa escola tem uma unidade na luta, seja por salários, plano de carreira, condições de trabalho, gestão democrática das escolas, material pedagógico, ou qualquer direito que possa ser ameaçado. Não significa dizer que temos igualdade em nosso pensar a escola pública e o trabalho na educação, mas que conseguimos encontrar unidade na diferença. Amílcar Cabral<sup>66</sup> nos ensina que a unidade é fundamental para a luta e que as diferenças fazem parte da unidade:

Quaisquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo. [...] O fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes. Se não forem diferentes, não é preciso fazer unidade. [...] A unidade também é um meio, um meio não é um fim. Nós podemos ter lutado um bocado pela unidade, mas, se nós fazemos unidade, isso não quer dizer que a luta acaba. [...] A unidade é

---

<sup>65</sup> Vocabulário e sentido partilhado entre profissionais da rede municipal de educação, dos quais faço parte.

<sup>66</sup> Liderança no processo de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que eram dominados por Portugal desde 1915 e em 1973 tornaram-se independentes. A atuação do PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde - fundado em 1953 e liderado por Amílcar Cabral, foi fundamental para a conquista da independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

um meio para lutar, e como todos os meios, tem uma certa quantidade que chega. (CABRAL, 1974, p. 3)

Entender que essa é uma escola de luta é relevante, pois isso implica dizer que as profissionais circulam por espaços coletivos de luta da categoria profissional, em grande parte promovidos pelo sindicato. Thayara Lima, em diálogo com Amílcar Cabral, nos ajuda a pensar que espaços de luta coletiva criam “uma cultura que afeta, que contagia os indivíduos através do contato, dessa maneira, tais indivíduos estariam mais ou menos propensos a engajar-se na luta” (2018, p. 97). Marluce Souza de Andrade (2017), pesquisando sobre o núcleo Duque de Caxias do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe/Caxias), aponta a importância dos sindicatos na formação de professores, que atuando junto ao movimento sindical, relatam construir novos olhares para a sociedade e para a docência, o que, segundo a autora, contribui para a construção de uma identidade docente mais crítica. Andrade afirma ainda a participação de sujeitos atuantes no sindicato em associações de moradores, partidos políticos, movimento LGBTQIAPN+, movimento negro e movimento de mulheres, por exemplo. Ainda que muitas(os) profissionais não participem de outros movimentos sociais, o sindicato as(os) coloca em contato com saberes desses movimentos, que reeducam os indivíduos e a sociedade, produzem e articulam saberes construídos por grupos contra hegemônicos (GOMES, 2017). Circulam no espaço sindical ainda saberes da própria luta sindical, que sendo representante da educação, pensa também o currículo e o espaço educativo.

Andrade identifica duas correntes de formação no espaço do Sepe/Caxias, a “formação político-sindical”, que “se dá no cotidiano do movimento sindical, pela troca entre pares ao longo de reuniões, conselhos, assembleias, atos e toda organização sindical.” (2017, p. 113) e a “formação político-pedagógica”, que “segue um objetivo específico, quase sempre pedagógico ou funcional. Visa atender uma demanda imposta ao sindicato no contexto das lutas travadas pela melhoria das condições de exercício da docência.” (Id., p. 115). Em relação à formação político-pedagógica, no período de um ano de observação, a pesquisadora identificou ações de formação em diferentes temas, entre os quais a educação das relações étnico-raciais, com debates, seminários e exibição de filmes, em parceria com universidades e movimentos sociais. Entretanto,

a descontinuidade das ações, a falta de aprofundamento em determinados temas e a rotatividade dos participantes são desafios presentes no processo de consolidação da formação no espaço sindical [...] Ainda assim, tendo em vista a finalidade primária da instituição sindical, cujas atribuições são econômico-corporativas, o quantitativo de ações formativas observadas demonstra claramente uma preocupação desse núcleo sindical com a formação do professor. (Ibid., p. 117)

Em relação à formação político-sindical, que aqui também nos é cara, por entendermos a importância dos encontros com o outro, dos afetos e da experiência para a formação subjetiva, Andrade aponta a dificuldade de analisar os impactos formativos, tendo em vista que “esse tipo de formação é de difícil mensuração, visto que ela age sobre os conhecimentos e experiências pessoais de cada participante do sindicato [...] sua aprendizagem varia de acordo com suas disposições anteriores e intensidade de atuação no movimento.” (Ibid., p. 114)

De acordo com profissionais da EMTS atentos(as) ao debate racial, esse ainda é incipiente no movimento sindical da educação em Duque de Caxias:

Ainda não está incluída em ponto de pauta a questão racial, por exemplo, no sindicato. Sempre foi tratada como “agora não, isso é para depois”. E você tem aí hoje uma professora negra em evidência que atua há muito tempo no sindicato, mas ainda essa questão no sindicato não é tratada. Você não tem um grupo ligado ao sindicato que trate disso. O sindicato de Caxias é considerado um dos mais fortes e nós estamos em 2022 e esse ponto de pauta não foi incluído, por mais que pessoas negras tivessem passado por lá. Então o processo de embranquecimento é muito forte. (Wagner)

O sindicato [...] de Caxias não tem algo voltado para as questões étnico-raciais [...] não que eu conheça. Mas ele tem a Mari<sup>67</sup> lá, que é uma pessoa [negra] mega, super ocupada com tantas questões. Então eu acho que, de repente, está precisando ter uma galera que trabalhe isso. (Sueli<sup>68</sup>)

Essa percepção das(os) profissionais pode decorrer de ações de formação político-pedagógica descontínuas e carentes de aprofundamento, como indicou Andrade. Já em relação à formação político-sindical, percebo, nas falas das(os) profissionais que elas(es) identificam que o recorte de classe é o orientador das agências, mesmo quando há sujeitos envolvidos em agendas de luta raciais, de gênero e sexualidade, por exemplo. Para essas(es) profissionais engajadas(os) na luta antirracista, o debate racial deveria ter mais força no espaço sindical. Ainda assim, considero que um espaço que mobiliza trabalhadoras e trabalhadores da educação em luta oportuniza a circulação de referenciais de outros movimentos sociais. Ainda que o debate racial nem sempre esteja em pauta oficialmente, pessoas se encontram, conversam, compartilham saberes que trazem de outros espaços de luta que ocupam. Profissionais da EMTS vivem esse contexto.

A experiência de participar, por exemplo, das greves do município ao longo desses anos todos que eu trabalho lá – eu nunca furei uma greve, uma paralisação, eu posso dizer isso – o quanto isso me formava também. E tem aquela frase célebre [...] que o professor que não luta, que ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica. [...] o quanto essa luta me ensina, me faz ser professora? (Magna)

---

<sup>67</sup> Nome da dirigente sindical alterado.

<sup>68</sup> Entrevista realizada por mim e Sueli em entrevista em duas etapas, em 29/11/2021 e 06/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Sueli citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

Magna, uma professora que traz a educação antirracista fortemente em sua agência, percebe que a atuação no sindicato é importante em sua formação como profissional da educação. Ao mesmo tempo que ela forma-se nesse espaço, afeta outros sujeitos que o ocupam. Vanessa aponta para o sindicato como espaço formativo importante para que, que junto aos afetos na EMTS, a partir da promulgação da Lei 10.639/03, ela passasse a inserir a questão racial em seu trabalho como professora:

Não, [os conteúdos sobre relações raciais não estiveram sempre presentes], não por rejeitar, nem por ignorância, por falta mesmo de... na escola privada<sup>69</sup> é o “Fantástico Mundo de Bob<sup>70</sup>”, e ali eu trabalhei com crianças do mini maternal, então, quando você vem para a rede pública, o público muda, as questões mudam. Mas eu acho que é uma coisa mais recente mesmo, depois da lei, e a gente vai inserindo, e esse contato com o sindicato, essa questão política que vai te dando é... entendimento, te dando conhecimento mesmo, para você aplicar na prática. (Vanessa<sup>71</sup>)

A EMTS ser uma escola de luta é relevante nas análises que desenvolvo, pois se articular em torno de uma luta é um movimento que gera uma cultura de luta, como proposto por Lima (2018), já que “cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas - sua própria cultura” (HALL, 1997, p. 16) e que a luta “não é apenas um facto cultural, mas também um fator de cultura” (CABRAL, 1974, p.137). Essa cultura permeia a agência dos sujeitos na possibilidade de construir coletivamente, sem uma busca constante por suplantar a diferença.

Ser uma escola de luta não significa que todas(os) as profissionais da escola estão engajadas nas lutas da categoria profissional. Uma escola de luta<sup>72</sup> é aquela em que a proporção de pessoas que se envolvem nas lutas da categoria é superior àquela que não se envolve, a ponto de fortalecer as(os) profissionais a estarem em luta e dificultar assédios por parte da gestão ou de outros membros da comunidade escolar em um contexto de greve, por exemplo. Na EMTS é majoritário o número de profissionais que se envolvem nas lutas da categoria, inclusive via sindicato, entre elas(es) alguns membros da equipe diretiva.

Pensando a força que a coletividade traz para a agência política dos sujeitos na escola podemos entender o fortalecimento da agência antirracista das profissionais quando elas não estão sozinhas nesse espaço. A cultura de luta ganha, nesse contexto, a

---

<sup>69</sup> Onde trabalhou antes de ingressar na Rede Municipal de Duque de Caxias.

<sup>70</sup> Referência a um desenho animado no qual Bob, o personagem principal, “viajava” em sua imaginação a partir de suas vivências, criando “realidades paralelas” a partir do que via e ouvia.

<sup>71</sup> Entrevista realizada por mim e Vanessa em 06/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Vanessa citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>72</sup> De acordo com a perspectiva corrente entre profissionais da rede municipal de Duque de Caxias. O domínio de significados partilhados por essa categoria profissional é anterior à pesquisa, tendo em vista que faço parte desse universo de sentidos, estando inserida como professora da rede.



especificidade de uma cultura de luta antirracista (LIMA, 2018), que afeta sujeitos e possibilita que se comprometam com a educação antirracista.

a luta produz uma série de códigos e significados próprios e que vai afetando os diversos sujeitos a partir do contato com ela, tendo em vista a cultura como um processo, sempre em movimento, repleto de negociações, hibridizações e “entrelugares”, como diria Homi Bhabha (1998). Pensando na luta política como fato cultural e também fator de cultura [CABRAL, 1974] é que nos voltamos em direção ao movimento negro. Se a luta produz cultura, o movimento negro, a partir dos códigos e significados produzidos na/pela luta antirracista, também produz o que chamamos de cultura de luta antirracista. (PEREIRA; MAIA; LIMA, 2020, p.178)

Tensionar o currículo é um jogo de poder. Tensionar o currículo a partir do racismo que o estrutura é um jogo de poder pesado e pode ter consequências como conflitos entre profissionais e com as famílias das crianças. Não estar sozinha(o) no engajamento antirracista permite a troca e o fortalecimento frente a essas possíveis situações. Essa é uma potência da EMTS: profissionais antirracistas não estão sozinhas(os), a cultura de luta antirracista afeta, contagia e fortalece suas ações com mãos dadas. Isso não significa que todas(os) as(os) profissionais da escola têm uma perspectiva antirracista, que todas(os) estão engajadas nessa agência, mas que aquelas(es) que estão, se fortalecem.

### **2.3 Quem se encontra na EMTS?**

Para que seja possível um vislumbre do currículo da Trilhando Sonhos é importante uma noção de quem são os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Seria impossível, no espaço da pesquisa apresentar cada um e cada uma que vive esse espaço escolar. Em verdade, qualquer apresentação seria insuficiente para contemplar a complexidade das relações e dos sujeitos, considerando as operações densas, redes discursivas conflitantes, materialidades e práticas socioculturais historicamente situadas que os constituem (WEEDON, Apud MILLER e MACEDO, 2018). Faço nesta seção uma espécie de mapeamento dos(as) funcionários(as), mas não me detenho em apresentar todos(as), tendo em vista que sairia do escopo da pesquisa. Falo brevemente sobre as famílias e me detenho muito pouco sobre as crianças, trazendo falas das professoras que nos contam um pouco sobre características mais gerais do grupo e algumas diferenças. Dedico-me mais a falar das profissionais do corpo pedagógico, cujas trocas estão no cerne da pesquisa, fazendo uma breve apresentação daquelas(es) referidas(os) na tese e falando um pouco de sua trajetória escolar, visando pensar como as crianças que foram fazem eco nos encontros com as crianças que hoje estão na Trilhando Sonhos.

O movimento de trazer as crianças dessas(es) profissionais surgiu mais de uma percepção afetiva que do diálogo com a bibliografia do campo e, em uma pesquisa onde o afeto é ponto central, minha racionalidade abriu espaço para o que eu sentia. Nos tempos em que estive na escola fui profundamente afetada e me vi, muitas vezes voltando à minha infância. A memória, valor civilizatório afro-brasileiro, é profundamente afetiva: por vezes faz o passado presente através de afetos que seguem nos mobilizando e (trans)formando. O diálogo com a minha criança, que emergia na escola, me fez pensar em como as profissionais também vivem esse diálogo e como ele afeta as relações que estabelecem com as crianças de hoje. Em conversas e em algumas entrevistas foi possível perceber que, muitas delas, também seguem olhando para suas crianças na relação com as crianças com que se encontram na escola e que esse olhar traz afeto e as mobiliza nesses encontros<sup>73</sup>. Assim, trouxe um pouco do que elas me contaram de suas infâncias, privilegiando vivências escolares, na tentativa de que a leitura da tese permita sentirmos e compreendermos um pouco desses afetos.

A comunidade escolar da EMTS é composta atualmente por crianças da pré-escola (4 a 6 anos) e do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), seus familiares, funcionários e funcionárias<sup>74</sup>. Entre os funcionários(as) há servidores(as) concursados(as), contratados(as) diretos(as) e terceirizados(as). Funcionários(as) contratados(as) e terceirizados(as) atuam na cozinha, organização do pátio e suporte às crianças quando elas estão nesse espaço e no refeitório, limpeza, portaria, secretaria, apoio à inclusão e duas professoras, uma tendo atuado por muito pouco tempo, cerca de um mês. Entre os(as) servidores(as) concursado(as) há professoras, uma professora que atua na secretária, diretora, dirigentes de turnos e orientadoras(es) pedagógica(o) e educacional. Entre professoras e orientadoras(es) concursadas(os) existe ainda a condição de “dobra”, onde o(a) servidor(a) assume uma turma, ou um cargo de orientação além do que tem como contrato estatutário, em caráter temporário.

Durante o período de minha frequência constante à escola houve algumas mudanças no corpo de funcionários(as) Uma professora que era permutada<sup>75</sup> saiu da

---

<sup>73</sup> Outro afeto que foi possível perceber mobilizando a mim e a profissionais foi nossa relação com crianças próximas, sobretudo nossos filhos. Nesta seção não abordo este afeto, mas ele aparece em outro momento, quando Sueli nos conta que a maternidade foi um elemento que a mobilizou ainda mais para o antirracismo. Ela aponta como a maternidade a mobiliza para gerar um mundo melhor e como pensa em sua filha quando está com seus alunos e alunas, de modo a desejar o melhor para eles como deseja para sua menina.

<sup>74</sup> Até 2019 a escola atendia também ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

<sup>75</sup> Permuta é a situação em que profissional de outra rede de ensino atua nesta, substituindo profissional desta, que passa a atuar também em seu lugar na sua rede de origem.

escola e foi substituída por uma professora contratada; outra professora deixou a “dobra” e a turma viveu um revezamento de professoras até que uma contratada assumisse o cargo; uma diretora se aposentou e foi substituída por uma professora da Rede, indicada pela SME para o cargo; houve algumas mudanças de orientadoras pedagógicas e educacionais, algumas na condição de matrícula<sup>76</sup>, outros(as) na condição de “dobra”. Entre os(as) funcionários(as) contratados(as) e terceirizados(as) o fluxo de mudanças foi ainda maior, o que é esperado, dada a fragilidade de seu vínculo de trabalho. Essas mudanças ocorridas na comunidade escolar nos ajudam a perceber que a escola é uma, mas é muitas, a cada sujeito que entra ou sai, novos encontros se estabelecem. Quem sai deixa marcas na escola, marcas em quem fica, pois a partir do momento em que, através das trocas cotidianas, subjetividades são afetadas, novos sentidos são criados.

Entre funcionários(as) contratados(as) e terceirizados(as), muitos(as) são residentes do bairro da escola e de bairros vizinhos. Já entre as profissionais concursadas, há pessoas residentes em diferentes municípios: Rio de Janeiro, São João de Meriti e Duque de Caxias, algumas no bairro da escola e suas proximidades. Duque de Caxias é um município da Baixada Fluminense. Como em muitas escolas dessa Rede Municipal, a maioria das crianças é negra na EMTS, tendo em vista não só o fato, já apontado, de a maioria da classe trabalhadora ser composta de pessoas negras, mas também de este ser território onde a maioria da população é autodeclarada negra. Assim como entre as crianças, a maioria das profissionais da escola é negra. Essa é uma afirmação que parte tanto de meu olhar, como das auto declarações das profissionais nas entrevistas que realizamos. Entretanto, entre as profissionais, sobretudo concursadas, percebo que há proporcionalmente mais pessoas brancas<sup>77</sup> que entre as crianças.

Observações a respeito do pertencimento racial das pessoas que fazem parte da EMTS são importantes para a compreensão do currículo construído na escola, pois as possibilidades de construção de uma educação antirracista são diferentes para pessoas de diferentes pertencimentos raciais. Pessoas negras e indígenas, como parte de grupos racializados, vivem as opressões do racismo e a partir dessa vivência têm uma

---

<sup>76</sup> A condição de matrícula é aquela em que a/o profissional ocupa o cargo dentro da carga horária para a qual foi concursada/o. Nesse caso há uma estabilidade maior do profissional da escola, tendo em vista que as matrículas ocupam as vagas disponíveis na unidade e, apenas se houver vagas remanescentes, elas são ocupadas pelas “dobras”, que podem ter grande circulação entre as escolas da rede. Existe também a condição de contrato temporário por processo seletivo simplificado (PSS) entre as profissionais da escola, mas, dado o caráter provisório de sua inserção na rede de ensino, tais profissionais não foram entrevistadas na pesquisa, conforme expliquei no capítulo 1.

<sup>77</sup> No sentido da discussão acima, pessoas que seriam lidas como brancas em outros contextos no Rio de Janeiro, como a Zona Sul, área mais abastada da capital do estado, citada por Sueli.

compreensão e uma possibilidade de atuação frente a esse sistema de poder que passa pela sua própria formação subjetiva e por circunstâncias jamais vividas por uma pessoa branca. Esses sujeitos estão à frente de diversas lutas, agindo socialmente contra o racismo, que atua contra seu estar no mundo, sua própria existência. Isso não significa que brancos(as) não devam se implicar na luta antirracista. Ao contrário, se o racismo segue privilegiando pessoas brancas em detrimento das demais, é necessário que nós, brancos(as) assumamos esses privilégios e nos posicionemos contra o racismo. Entretanto, é importante a compreensão de que pessoas negras, brancas e indígenas falam de lugares sociais diferentes, pois, “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões, elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos.” (Ribeiro, 2017, p. 70).

As(os) profissionais que chamo na pesquisa de parte do *corpo pedagógico* são majoritariamente mulheres<sup>78</sup>, muitas das quais identificam-se como negras ou pretas. As trajetórias acadêmicas são diversas. Por tratar-se de uma escola de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a exigência de formação para as professoras é o Curso Normal/formação de professores em nível médio ou a graduação em pedagogia. Há professoras na escola com e sem a formação de professores em nível médio. Todas as professoras concursadas possuem uma graduação (Iniciada ou finalizada) em pedagogia ou licenciatura. Orientadores(as) tem como exigência inicial o curso de pedagogia, com habilitação para orientação ou uma licenciatura somada à especialização em orientação educacional ou pedagógica. As agentes de apoio à inclusão tem como exigência a formação geral em nível médio, mas as duas que atuam na escola possuem formação em nível superior em áreas humanas, uma tem licenciatura em história e outra está cursando a segunda graduação em pedagogia. Entre as profissionais concursadas, muitas têm especialização e alguns(as) mestrado e/ou doutorado. As diretoras são professoras concursadas da rede municipal que ocupam esse cargo temporariamente. Em relação à participação em movimentos sociais, a grande maioria atua na base sindical, sobretudo em momentos de maior articulação, muitas atuam em movimentos religiosos e, poucas participam de outros movimentos sociais. A maioria afirma que a sobrecarga da vida cotidiana dificulta essa participação. Entre as que participam de movimentos sociais, a maioria entende-se como parte do movimento negro.

---

<sup>78</sup> Na escola, durante o período da pesquisa estiveram lotados um professor de educação física e um orientador educacional/pedagógico.

Faço a seguir uma breve apresentação<sup>79</sup> das(os) profissionais citadas(os)<sup>80</sup> na pesquisa, com seus nomes completos ou nomes fictícios<sup>81</sup>, a partir de sua trajetória formativa e pertencimento racial. As(os) profissionais escolheram os nomes a serem utilizados na tese – exceto por duas delas, que me pediram que fizesse essa escolha. Pedi à cada profissional que me contasse o motivo da escolha de seu nome fictício, pois ela pode ter uma carga afetiva significativa. As motivações das escolhas estão detalhadas no anexo II e sua leitura é muito importante para a construção da percepção sobre os sujeitos que fazem parte do currículo da escola. Outros detalhes biográficos das profissionais serão apresentados ao longo da tese, através de suas entrevistas e de registros em diário de campo. Seguem as apresentações<sup>82</sup>:

**Ana Luzia Costa Santa Rita** – Diretora que me recebeu na escola e esteve no cargo durante parte da pesquisa, até se afastar em processo de aposentadoria. Professora da rede municipal há 32 anos, Ana Luzia é uma mulher branca na faixa dos cinquenta anos formada em pedagogia, com 37 anos de magistério. Atuou na EMTS desde 2016, como diretora.<sup>83</sup>

**Michele Costa Matheus Corrêa** – Diretora que sucedeu Ana Luzia, Michele é uma mulher negra, professora da rede há doze anos, com quarenta e dois anos de idade. Ela tem vinte e seis anos de magistério, é formada em letras e tem especialização em gestão escolar. Também é professora de outra rede municipal de educação, onde atuou por muitos anos na sala de leitura.

**Cora** – Orientadora educacional, Cora é uma mulher branca de cinquenta anos, que atua no cargo há vinte e nove anos. Tem trinta e três anos na área da educação e trabalhou na EMTS por aproximadamente quinze anos, de forma intermitente. É pedagoga e sua formação acadêmica compreende o doutorado na área de alfabetização.

---

<sup>79</sup> Apresentação com base em informações fornecidas pelas(os) profissionais. O pertencimento racial de todas(os) as(os) profissionais é explicitado – tendo em vista sua importância para a temática da pesquisa – a partir de sua auto declaração. Os dados de tempo têm como referência maio de 2022, quando todos os sujeitos de pesquisa forneceram um resumo de informações biográficas para além das entrevistas e contaram sobre a escolha de seus nomes fictícios. As entrevistas foram produzidas entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022.

<sup>80</sup> No primeiro capítulo explícito as escolhas que levaram a esta seleção de profissionais para a composição da tese.

<sup>81</sup> Conforme já foi mencionado, após muitas reflexões, eu e as profissionais envolvidas na pesquisa optamos pela escolha individual sobre sigilo das identidades. No capítulo 1 discuto essa opção.

<sup>82</sup> No anexo da tese há uma tabela com informações resumidas, para facilitar consulta durante a leitura.

<sup>83</sup> Por questões pessoais não foi possível realizar entrevista com Ana Luzia, entretanto, ela será citada em virtude dos registros em diário de campo e de menções feitas em entrevistas com outras profissionais. Seu acordo em participar da pesquisa, assim como as demais profissionais, foi manifestado em registro de consentimento livre e esclarecido.

**Natalina** – Orientadora Pedagógica, Natalina é uma mulher preta de trinta e nove anos, que atua no magistério e na Rede Municipal de Duque de Caxias há vinte anos. Atuou na EMTS por três anos, de forma intermitente. Pedagoga, a formação acadêmica de Natalina compreende o doutorado na área de educação. Ela foi estudante da EDUCAFRO<sup>84</sup> e revela que este e outros movimentos sociais foram importantes em sua formação.

**Wagner Neves de Mattos** – Orientador educacional da rede, também já atuou como orientador pedagógico na EMTS. Wagner é um homem negro de cinquenta e um anos, que tem vinte e cinco anos de magistério, quinze dos quais na Rede Municipal de Duque de Caxias. Teve experiências como professor universitário. É formado em pedagogia e mestre na área de movimentos sociais e políticas públicas em educação. Trabalhou na EMTS por dois anos e um mês, em períodos intermitentes.

**Marinete Pereira Santos** – Orientadora pedagógica com 30 anos na educação, atua na rede municipal há vinte e oito anos e chegou há EMTS em 2022, o que fez com que tivéssemos pouco tempo de convivência. Marinete é uma mulher negra de sessenta anos, formada em pedagogia.

**Caroline Cristina Delmar Leitão da Silva** – Orientadora educacional com dezenove anos na educação, dos quais quinze na rede municipal. Chegou há EMTS em 2022, o que fez com que tivéssemos pouco tempo de convivência. Caroline é uma mulher branca de quarenta e um anos formada em letras, com especialização em orientação educacional.

**Jhee** – Agente de apoio à inclusão, Jhee é uma mulher preta de trinta e seis anos, que atua na EMTS há pouco mais de um ano. É formada em história e atua na educação há cinco anos. Tem experiência de trabalho na área do direito, com grande parte de uma graduação cursada.

**Jasmim** – Agente de apoio à inclusão, Jasmim é uma mulher preta de vinte e nove anos, que atua na EMTS há pouco mais de um ano. É formada como professora em nível médio, tem graduação, pós graduação e experiência profissional em serviço social e está cursando pedagogia.

**Magna Domingues Torres** – Professora da Rede Municipal há doze anos, ocupa há seis o cargo de articuladora de leitura na EMTS, estando na escola há onze anos. Mulher negra de trinta e cinco anos, ingressou na rede com a formação de professores em nível médio, formou-se em psicologia, com licenciatura, e atua nesta e em outras áreas, incluindo a literatura. Está cursando uma pós-graduação em educação das relações étnico-raciais. Foi

---

<sup>84</sup> Educação e cidadania para afrodescendentes e carentes, pré-vestibular social vinculado ao movimento negro.

estudante da EDUCAFRO e revela que este e outros movimentos sociais foram importantes em sua formação.

**Vanessa de Aguiar Teixeira Alves** – Professora na EMTS há dez anos também atuou como dirigente de turno na escola. Tem vinte anos de magistério, dezoito dos quais na Rede Municipal de Duque de Caxias. Mulher parda de trinta e seis anos, Vanessa tem a formação de professores em nível médio, a graduação em pedagogia e pós graduação na área de educação.

**Nilcideia Ferreira Dantas da Silva** – Professora com vinte e sete anos de magistério iniciado na rede de Duque de Caxias, Nilcideia é uma mulher negra formada em matemática, com pós-graduação em gestão e orientação educacional, que ingressou na rede municipal com a formação de professores em nível médio. Na EMTS atua como professora e dirigente de turno há seis anos.

**Amora** – Professora há vinte e sete anos, atuando na rede municipal há vinte e um e na EMTS há três anos. Amora é uma mulher negra de quarenta e seis anos, formada em letras, que ingressou na rede com a formação de professores em nível médio.

**Alessandra Gutemberg Santos de Oliveira** – Professora da rede municipal há seis anos, dos quais cinco na EMTS. Alessandra é uma mulher preta de quarenta anos, que atua também em outra rede pública de ensino. Está no magistério há dez anos. Em breve período da pesquisa Alessandra ocupou o cargo de articuladora de leitura. Ingressou na rede com a formação de professores em nível médio, percorreu diferentes formações em nível superior e está em processo de conclusão do curso de pedagogia.

**Sueli Encarnação Francisco** – Professora da EMTS há três anos, Sueli é uma mulher negra de quarenta e cinco anos, formada em pedagogia, que iniciou recentemente mestrado em Educação Básica. Tem catorze anos de magistério, seis dos quais atuando na Rede Municipal de Duque de Caxias e três na EMTS. Atua como supervisora escolar em outra rede de ensino.

**Aurora Ferreira de Freitas** – Professora de informática, Aurora cumpre na escola um horário reduzido, apenas uma manhã, pois realiza na EMTS uma complementação de carga horária. Mulher branca de cinquenta anos, ela é pedagoga, mas trabalhou na área administrativa por muitos anos e tem pós graduação em gestão de pessoas e na área de educação à distância, o que a aproximou da informática. Iniciou o trabalho em educação na rede municipal, há seis anos, estando na EMTS há quatro anos.

**Maria** – Professora há vinte e cinco anos, há dezesseis anos atua na rede municipal e há dois anos na EMTS. Maria é uma mulher branca<sup>85</sup> de quarenta e três anos, formada em pedagogia, que passou pela formação de professores em nível médio e tem pós-graduação na área de educação.

**Andreia** – Professora há vinte e quatro anos, atua na rede municipal há quatorze anos e na EMTS há um ano. Andreia é uma mulher branca de quarenta e quatro anos, formada em pedagogia.

**Ivone Lara** – É uma mulher negra de trinta e sete anos. Ingressou no magistério há 3 anos, tendo a EMTS como primeira experiência em escola. Formada em pedagogia, tem pós graduação nessa área.

Muitas profissionais da EMTS foram estudantes de escolas públicas e têm uma relação afetiva com as crianças que estão em suas salas de aula, que mobiliza essa trajetória, além de outras identificações, como raça e classe:

Uma criança preta, pobre, de São João de Meriti. Então foi uma infância muito difícil. Minha mãe, uma empregada doméstica. Meu pai trabalhava mais ou menos, minha mãe que sustentava a casa. Então eu sempre falo que se eu sou o que sou é graças a uma mulher preta. Que sensível. Eu vim de lá de uma história. Eu vou acabar chorando. [...]

Só no primeiro [ano]... que seria o pré [escolar] eu estudei em uma escola particular. E na minha época [...] tinha aquele hábito de a gente, antes de colocar na escola, colocar numa escolazinha, uma explicadora de fundo de quintal. Então eu passei por isso. Mas não foi muito, porque a minha mãe sempre foi minha alfabetizadora, porque ela lia muito. [...] minha mãe sempre trabalhou fora e ela me levou para estudar lá na Tijuca, pois eu sempre morei em São João de Meriti e ela dizia que a educação ali não era boa e ela queria o melhor para mim. Então eu acordava cedo com ela, cinco e pouca da manhã para poder ir à escola, ela me deixava lá. E às vezes, quando ela perdia o emprego, ela me esperava de sete horas da manhã até meio dia sem comer nada para poder [fazer com] que eu tivesse uma boa educação. Obviamente eu sofri bullying em alguns momentos [...] Bullying não, preconceito, racismo. Porque estamos em uma sociedade que é racista estruturalmente, então não tem como. E eu sinto, analisando isso, eu percebo algumas falas na escola, alguma coisa tipo assim: “Aquele pretinha eu não quero; olha o cabelo”, alguma coisa assim sutil. [...] minha infância foi essa. Uma criança preta, pobre, morando na Baixada Fluminense, que sofria racismo sim, como toda criança pobre sofre. Mas, eu fui levando, graças a minha mãe, mamãe preta guerreira. (Alessandra<sup>86</sup>)

A fala de Alessandra é carregada de afetos de uma história de muitas lutas por educação. Como muitas crianças que estão hoje em sua turma, ela viveu uma infância marcada pelo racismo e por dificuldades financeiras. Hoje, ela está atenta ao racismo, atuando contra ele em uma escola pública.

---

<sup>85</sup> No caso de Maria, a identificação racial foi feita a partir de minha perspectiva, mediada por conversas que tivemos acerca de sua identidade racial, tendo em vista que ela relata ter dificuldade de enquadrar-se nas classificações raciais. Essa questão é abordada nos capítulos 1 e 3 da tese.

<sup>86</sup> Entrevista realizada por mim e Alessandra em duas etapas, em 25/11/2021 e 29/11/2021, ambas na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Alessandra citadas na tese fazem parte dessa entrevista.



Cora também nos conta sobre a escola pública marcando sua vida. Em algumas de nossas conversas ela falou de seu compromisso com a escola pública, marcado por ter sido formada na educação pública:

Eu morava em Irajá. E tinha uma escolinha de bairro bem pertinho da minha casa. E as crianças passavam na porta da minha casa e eu chamava. [...] Fui filha única até os 4 anos, não tinha criança, meu pai trabalhava e ficávamos só eu e minha mãe dentro de casa, e eu brincando no quintal, chamava as crianças para brincar: “menino, menina!”. Minha mãe foi lá na escola e perguntou se aceitava, tinha um maternalzinho e com dois anos eu fui para a escola. E estudei nessa escolinha de bairro. [...] Com 6 anos eu fui para a escola pública, do Irajá também. [...] quando eu fui, a minha mãe falou: “Ela já está alfabetizada”, eu fiz aquela provinha, que antigamente chamava-se de amparo, que hoje a gente considera a classificação [...] e não fiz a alfabetização, fiz o primeiro ano. (Cora<sup>87</sup>)

Nilcideia viveu a alfabetização antes da escola. Ela nos conta sobre suas vivências infantis e reflete sobre como seu olhar foi se sensibilizando para as vivências das crianças com quem está na escola ao longo de sua atuação no magistério:

Minha infância [riso tímido], então, filha de mãe sozinha, mas que me criou muito bem. Tinha muitos cuidados comigo na escola. A minha mãe trabalhava muito e acordava muito cedo para poder trabalhar, porque ela trabalhava no aeroporto. Mas sempre cuidando muito bem de mim, me dando tudo que podia. E hoje a gente vê na escola a criança meio que abandonada, mas não é o caso, apesar de não ter muito a presença dela nesse ambiente escolar, era muito bem cuidada. [...] uma coisa que eu percebo hoje como professora, como educadora, exatamente essa questão, porque a gente não está perto das crianças em casa e às vezes a gente recebe os alunos na escola com tantos problemas, mas que a gente não tem esse olhar do de casa. [...] Eu tenho 26 anos de magistério [...] hoje eu tenho mais o olhar para a criança, do que ela vive em casa para chegar na escola. Porque quando ela chega na escola, às vezes no tumulto do dia a dia, a gente não consegue entender atitudes, a maneira como aquela criança lida, a maneira do aprendizado também, as dificuldades que ela vem apresentando. [...] eu lembro muito da minha infância, não tive muitos problemas na escola, porque fui alfabetizada antes, numa escolinha fora, na casa da Dona Irany<sup>88</sup> [...] isso, hoje, me reporta que eu tive essa oportunidade [...] e eu já cheguei na escola alfabetizada, mas a gente vê crianças que por conta da casa, da família [...] os problemas que chega. Isso, hoje, é uma coisa que visualizo melhor. Lembro da minha infância, do meu passado, lá de criança e vejo a diferença do que a gente encontra hoje no nosso dia a dia. (Nilcideia<sup>89</sup>)

Algumas profissionais, mesmo não tendo condições sócio econômicas estudaram em escolas privadas, por terem vivido a infância em um momento em que a escola pública não era para todos, ou por terem acessado bolsas de estudos:

Sou da década de 70. Era uma década... muito diferente. E as minhas lembranças de escola são que eu tinha poucos recursos. Eu nasci e fui criada aqui mesmo no bairro<sup>90</sup>, na época, não tinha escola pública o suficiente, meus pais não tinham dinheiro para pagar escola particular, mas não tinha jeito, porque não tinha escola pública. Então, eu fui para escola particular. [...] Criança pobre em escola particular é um desafio, porque você não consegue acompanhar muito bem. Eu acho que foi uma época muito difícil para as crianças [risos]. Porque faltavam recursos, faltava não só porque você era pobre, mas porque existiam poucas coisas. Então, quando eu vejo as pessoas da minha idade, com saudosismo da década de 70, eu me irrita um

---

<sup>87</sup> Entrevista realizada por mim e Cora em 13/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas os trechos de entrevistas de Cora citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>88</sup> Nome fictício.

<sup>89</sup> Entrevista realizada por mim e Nilcideia em duas etapas, em 07/12/2021 e 08/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Nilcideia citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>90</sup> No bairro da escola, onde a entrevista acontece.

pouco, porque não tem... “Ah, a gente brincava na rua”, não me convence. Eu acho que hoje as crianças têm [muito mais] possibilidades de aprender do que na época em que eu fui criança. Foi ótimo. Mas eu acho que hoje [risos] as crianças têm mais recursos, mesmo as mais pobres. A gente não tinha acesso a livro, não tinha acesso a nada e, hoje, a gente tem tudo na palma da mão, mesmo as crianças pobres têm mais acesso do que a gente nem sonhou na nossa época. Na minha época, no caso. Eu lembro de uma infância bem diferente. Não consigo comparar com a infância de hoje. Eu acho a de hoje melhor. Saudosismo zero [risos]. (Aurora<sup>91</sup>)

Michele viveu alguns momentos na escola pública e outros em escola privada, com bolsa de estudos. Assim como Aurora, ela nos conta que a vivência na escola privada com bolsa era desconfortável. Ambas relatam que as desigualdades econômicas tornavam difícil a convivência nesse espaço. Nos períodos em que Michele estudou em escolas públicas ela vivia uma relação de pertencimento, um “mundo seu”:

O que a gente chama [hoje] de primeiro segmento, foi uma fase muito importante para mim [na escola pública] [...] na adolescência, já foi algo que eu não me sentia tão à vontade. Eu estudei numa escola em que eu consegui uma bolsa, mas era um universo que não fazia parte da minha realidade, um universo financeiro. Convivia com pessoas que tinham uma realidade financeira diferente da minha, então, embora eu tivesse bolsa, tivesse que lutar a cada dia para permanecer naquela escola, não era o meu mundo. [...] Quando eu fui fazer normal, porque eu queria muito fazer no Colégio Z<sup>92</sup>, foi onde eu voltei a me sentir em casa em relação a ambiente escolar. (Michele)

Sueli, que cresceu na Baixada Fluminense, nos conta que nem sempre conseguia bolsas de estudos nas escolas privadas. Nos períodos em que era preciso arcar com as mensalidades, além das dificuldades financeiras, ela enfrentava a falta de proteção à infância que marcou uma época em que crianças nessa situação eram constrangidas nas escolas. Também vivi tal situação, e sei como ela pode ser dolorosa e trazer sentimento de impotência. Sueli nos conta:

Meu pai sempre priorizava a questão da escola, para ele era alimentação e escola. Então na escola eu era uma boa menina, uma boa aluna, vamos dizer assim, aquela menina que sempre estudou muito, que nunca repetiu, sempre me dei bem na escola e eu passei meu ensino fundamental todo em escola privada. Isso era na década de 80, e sempre com bolsa, nos três primeiros anos do primeiro grau, o Ensino Fundamental, era mensalidade, era paga. Aí tinha vários episódios de passar vergonha porque a mensalidade não era paga. Naquela época não existia ECA<sup>93</sup> para proteger a gente [...] Só podia entrar com a mensalidade paga, a gente passava uma série de constrangimentos. Isso era em [...] 84/85, tinha aquela questão da ditadura, que tem que formar, ficar com o uniforme bonitinho, então a gente passava uma série de constrangimentos. Da quarta série em diante eu já fui para um colégio [...] de supermercado [...] particular, mas de graça. Tinha que [...] dormir na fila não sei quantos dias para conseguir vaga. Minha mãe conseguiu vaga com a ajuda das minhas tias e lá eu fiquei até a minha 8º (oitava) série. (Sueli)

---

<sup>91</sup> Entrevista realizada por mim e Aurora em 13/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Aurora citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>92</sup> Nome do colégio omitido por não ser relevante para a pesquisa. Colégio estadual com formação de professores em nível Médio, localizado no município do Rio de Janeiro.

<sup>93</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em julho de 1990.

Magna, que foi estudante de escola pública relata sua trajetória como criança que também cresceu na Baixada Fluminense e traz muitos pontos em comum com as crianças que hoje estão na EMTS:

Foi uma infância periférica. Eu morava na Baixada Fluminense, não tinha muito acesso a bens culturais como meu filho hoje tem, tipo cinema, teatro – meu filho tem 1 ano e já foi no cinema, no teatro... – Eu demorei um pouco para isso, porque uma mãe dona de casa, meu pai era padeiro na época, e a nossa família classe trabalhadora. A primeira palavra que eu penso quando penso na infância é igreja [...] eu nasci numa família evangélica, e a igreja era na rua da minha casa. Então era muito do meu cotidiano mesmo estar na igreja. Inclusive quando eu penso na minha trajetória como educadora hoje e alguém que trabalha com literatura, tanto escrevendo como com contação de histórias, [...] a minha primeira relação com a literatura [...] [foi com] as revistas da igreja, [com a] Bíblia, e é a trajetória de muitos dos alunos que eu tenho hoje, porque eu, como professora da classe trabalhadora, numa periferia, e também na Baixada Fluminense, me deparo com muitas realidades próximas a essa, de crianças que são criadas na igreja, muitas não têm material literário em casa, mas têm a Bíblia, a revista da igreja. [...] minha infância foi uma infância pobre, periférica, eu sempre gostei muito de estudar e é muito marcada por essa presença da igreja na minha vida que era um grande clube – posso dizer assim. – Além dos cultos, aula de música, reunião de meninas, reunião dos jovens, reunião de adolescentes... Era ali um lugar de brincadeira também. (Magna)

Natalina é outra professora que nos conta da importância conferida à educação por sua família, que buscou para ela uma escola considerada referência. Ela também foi estudante de uma escola pública em Duque de Caxias, e reflete sobre questões que viveu e que atravessam as vidas das crianças que estão na escola hoje:

Eu fui moradora de Caxias. Então foi uma infância caxiense, [...] ele [pai] soldador e ela [mãe] do lar. Eu nasci só tinha um filho, O Sílvio<sup>94</sup>, ele tinha seis anos. Eu cresci ali naquela família com primos próximos, com tios ao redor... ainda era casa de terreno grande. Caxias ainda tinha bastante disso. E estudei, desde o início da minha escolarização, aqui no Instituto. [...] Na minha infância a educação sempre teve uma importância muito grande, porque eu acho que meus pais sempre valorizaram o espaço escolar como um espaço importante para a minha formação. Tanto que eu vim estudar aqui no Instituto E.<sup>95</sup> morando no Parque Gramacho, um bairro próximo, mas nem tão próximo assim, então tinha que ter um deslocamento. Mesmo tendo escolas mais próximas no entorno, existia essa preocupação de oferecer um diferencial, e o Instituto era um pouco isso. [...] A valorização, desse espaço, de Duque de Caxias. A compreensão de que as crianças de Caxias... têm, de repente, dificuldades para acessar determinados aparatos culturais, e um olhar para essa criança moradora da baixada. Isso tem um peso, tem um significado. (Natalina<sup>96</sup>)

A diferença se faz presente na EMTS também entre as profissionais e suas trajetórias. Apesar de muitas semelhanças entre colegas de trabalho, outras profissionais apresentam trajetórias distintas e mais afastadas da realidade da escola pública:

Eu fui filha única até os oito anos, então toda a atenção da minha família era para mim, até a chegada do meu irmão. Eu sempre fui uma criança que não tinha muita dificuldade. Eu não

---

<sup>94</sup> Nome fictício.

<sup>95</sup> Nome da escola omitido. É uma escola pública referência em Duque de Caxias, o que Souza (2012) identifica como “escola pública escolhida”.

<sup>96</sup> Entrevista realizada por mim e Natalina em 23/02/2022, no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, em Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias. Todas as falas diretas de Natalina citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

tenho muita história triste. Às vezes eu vejo as pessoas contando a infância e falando que não podia ter a boneca... contando histórias [de dificuldades]. [...] minha mãe trabalhava, era mãe solteira e eu sempre tive tudo. Eu estudava em escola particular, eu brincava com os meus primos... eu não tinha irmão, então eu brincava com os primos. Um pouquinho mais pra frente, na infância, eu fui brincar na rua com os amigos. Essa vivência de amizade de rua, de brincar no coletivo, de estar ao ar livre... dentro dos limites, porque minha mãe não gostava e minha avó ficava comigo e deixava até minha mãe chegar. Mas era uma infância... é até redundante... algo bem infantil. Coisa que a gente, hoje em dia, sente falta de ver: criança brincando na rua, gastando energia, a gente não vê muito na rua. Mas eu fui uma criança bem feliz [...] com a minha família. (Maria<sup>97</sup>)

Assim como Maria, Vanessa pensa sua infância como um período de tranquilidade, com a possibilidade de estudos em escolas privadas. Essas professoras passam a ter contato com a escola pública a partir de sua atuação como profissionais.

Na escola [eu era] muito tranquila, nunca fui líder, sempre fui a quietinha, que sentava na frente, não era “CDF” não, mas estudava bastante para conseguir as notas boas, nunca tive muitas dificuldades, troquei de escola várias vezes, então é difícil fazer uma referência de uma continuidade, mas tranquilo! [...] Aqui em Caxias, no colégio particular, quando a gente terminava na antiga oitava série, ia para o primeiro ano, já tinha que ter a opção, de informática, enfermagem ou magistério, aí eu já fiz a opção. Muitas escolas eram só a partir do segundo ano, aqui no Colégio X<sup>98</sup>, já era a partir do primeiro ano, eu fiz o primeiro ano aqui no Colégio X, particular, no magistério, e quando eu mudei para o Rio Comprido, no segundo e o terceiro ano eu fui no Colégio Y [...] numa escola de freira [...] eu fiz o segundo e o terceiro anos lá, o magistério. (Vanessa)

Outra professora que estudou em escola privada é Andreia. Ela é uma pessoa reservada, tanto no cotidiano, quanto em sua entrevista. Ela falou pouco de suas vivências escolares, apenas que estudou em escola privada, mas contou sobre sua infância:

Minha infância foi ótima. Minha mãe é uma excelente mãe, meu pai foi um excelente pai, não tenho nada o que falar deles. Inclusive a pessoa que mais influenciou na minha personalidade foi meu pai. Eu tenho idolatria por ele, não poderia ter tido um pai melhor. Minha avó também era ótima. [...] eu não conheci meus avós maternos, porque eles já haviam morrido. E por parte de pai eu conheci só a minha avó, porque meu avô por parte de pai também já tinha morrido. Então foi bem tranquila. (Andreia<sup>99</sup>)

Jhee, que estudou em escola privada, viveu a proximidade com a escola pública desde a infância, devido ao trabalho da mãe, que atua na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro,

Eu estudei em escola privada, mas a minha mãe é muito dedicada não só à escola dela, mas à comunidade escolar. Então, a gente sempre vivenciou a comunidade escolar da escola em que ela trabalha a vida toda. [...] Eu sempre encarei como estranho quando as pessoas reclamavam da escola pública, porque na escola da minha mãe não tinham os problemas que as pessoas sempre reclamavam de escola pública: de não ter mobiliário... eu sou velhinha, tenho 36 anos, e teve muito problema com merenda nas escolas do Estado e minha mãe não

---

<sup>97</sup> Entrevista realizada por mim e Maria em 14/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Maria citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>98</sup> Os nomes das escolas foram omitidos por não serem relevantes para a pesquisa.

<sup>99</sup> Entrevista realizada por mim e Andreia em 14/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Andreia citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

passava por esses problemas, então eu tinha uma visão muito diferente. Eu queria estudar, queria ser professora. (Jhee)

Michele também viveu a escola a partir do trabalho de sua mãe, ela traz uma relação afetiva com a escola pública, tanto enquanto aluna, como enquanto filha de professora:

Minha mãe é [...] professora aposentada de escola estadual. Trabalhou numa escola aqui em Caxias [...] e eu cresci pelos corredores da escola dela. Adorava quando eu não tinha aula na minha escola para poder ir com ela. E cresci ali, ajudando a diretora a fazer festa [risos] e comprar gelo e sufocos [risos] dos professores e diretores, às vezes, participava, dava cola para os alunos [risos]. Cresci nesse ambiente de escola [...] era o meu sonho, minha vontade mesmo de ser professora. E quando eu entrei no Colégio Z, que começavam no primeiro ano aquelas visitas aos CIEPS, ficava encantada com as crianças. [...] sempre quis ter acesso a eles, é... Ser útil, acho que é isso que a gente vê muito dentro da escola pública, a gente ser útil naquilo que a gente acredita saber fazer. [...] cresci admirando muitas mulheres, muitas professoras. Hoje, a gente até tem mais professores homens, mas quando eu era menor, eram mais mulheres mesmo. [...] E comecei [a trabalhar], claro, numa escola particular, mas logo, a primeira oportunidade que eu tive de fazer concurso público, eu fiz para o Rio, passei e [...] o meu universo é mesmo a escola [...] E acho que é a oportunidade que a gente tem para fazer alguma coisa. Enfim, a educação, principalmente, na escola pública, é também um aprendizado para mim, enquanto ser humano. (Michele)

Aparece na fala de Michele, como nas de outras profissionais da EMTS, que a atuação na escola pública traz um ideal, a possibilidade de “ser útil”, de fazer algo pela transformação social, que aparece também em seus posicionamentos no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, ela identifica que trabalhar na escola pública afeta sua subjetividade, sendo um “aprendizado enquanto ser humano”.

Diferenças nas experiências educacionais podem ser uma busca de afastamento do vivido, como aquilo que causou dor, e não se deseja reproduzir. Isso acontece nas falas de muitas professoras no que tange ao racismo, mas também no que diz respeito à relação com os alunos e ao como educar:

Em relação à educação infantil que é com o que eu trabalho [...] a gente vai lá atrás e pensa: como eu gostaria que tivessem me ensinado naquela época? Porque a minha educação infantil não foi lúdica [...] muita folhinha, uma atividade mais formal. Às vezes, eu me lembro de umas musiquinhas, mas [...] não tinha essa prioridade, nada muito lúdico. E hoje em dia [...] eu vejo as crianças, como elas ficam felizes quando estão brincando, então, eu tento, no máximo que posso, trazer essa realidade para a sala de aula. [...] A maior parte eu estudei em escola privada, do pré, a denominação que se dava, até o sexto [...] do sétimo ao final do ensino médio que foi normal, que foi na pública, acho que meio a meio. (Amora<sup>100</sup>)

Fora da escola, Amora vivia uma relação com o brincar que remete à ludicidade que busca incorporar a suas aulas na educação infantil:

Para além da escola eu tive uma infância boa, fui criada com os meus avós, porque minha mãe trabalhava fora, uma infância muito raiz, eu brincava no quintal tinham muitas árvores tinham frutas, carambolas, tinha amora [...] eu subia na laje. [...] nunca passei necessidade [...] não tinha fartura de coisas supérfluas [...] a gente tinha uma vida saudável até: a gente

---

<sup>100</sup> Entrevista realizada por mim e Amora em 29/11/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Amora citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

brincava muito, comia muita fruta: banana, chupava muita laranja, muito suco de limão, nossa vida era boa, eu acho. Muito simples, mas acho que era muito boa. (Amora)

Assim como Amora, Ivone Lara busca trazer ludicidade – um valor civilizatório afro-brasileiro que promove afetos de alegria – para a educação das crianças em suas turmas. Ela também olha para sua trajetória refletindo sobre o que deseja repetir e o que não quer ver reproduzido em suas práticas como professora:

Eu estudava em escola de freira<sup>101</sup>, então era tudo muito rígido. Eu percebi uma certa frieza e uma certa distância dos professores. [...] Eu procurei, óbvio, fugir dessa questão, eu não queria reproduzi-la de forma alguma, então trouxe toda uma questão de estar mais próxima dos meus alunos. Na época em que eu estudei, Ivone Lara aluna da segunda série, era aquela aluna que dentro de sala de aula tinha que ficar congelada, robotizada [...] era muita ameaça: “Se você fizer isso eu vou mandar você lá para a direção, vou mandar você lá para a freira”, e falava o nome da freira e a gente já tremia na base. Então meu escape era no horário de intervalo. Na escola como um todo, eu nunca fui uma criança popular, mas eu era uma criança que as outras crianças me conheciam, eu era aquela criança meio palhaça, eu fazia imitações, imitava o Michael Jackson [risos], eu estava indo embora e as crianças viam e gritavam “Michael Jackson” [risos], porque eu imitava ele. E uma coisa que eu lembro muito era que as crianças me respeitavam muito. (Ivone Lara<sup>102</sup>)

Em contextos de diferenças econômicas, para alguns(as) profissionais, raça pode ser uma identidade compartilhada, que aproxima e traz identificação com as crianças que majoritariamente ocupam a EMTS, como demonstram falas de Ivone Lara, Jasmim e Wagner:

Era uma escola de freira<sup>103</sup>, classe média, então era um público branco, eu apesar de não ser branca, não tinha aquela carga do bullying [na escola]. [...] Por incrível que pareça, lá no condomínio também não tinha crianças negras. Acho que a única negra ali era eu. Curioso que não tinha uma questão negra pele, mas tinha uma questão de cabelo [...] ficavam “zoando” na questão de cabelo no condomínio. (Ivone Lara)

O que pode ser considerado *bullying*, uma agressão entre crianças e adolescentes, pode ser estruturado pelo racismo. Ivone Lara nos fala do *bullying* que viveu em seu condomínio como uma violência estruturada pelo racismo, que direciona a agressão para marcadores raciais, como seus cabelos. No mesmo sentido, Wagner repensa sua história, relendo violências sofridas na infância a partir dos marcadores raciais que as estruturavam:

Eu fui uma criança *nerd* [risos] e sem consciência, sem o letramento racial. Somente agora, adulto, com 50 anos [...] comecei a tomar algumas lembranças e algumas práticas que eu considerava bullying e recontextualizei na minha história como racismo – passei muito – porque eu sou de Mato Grosso do Sul e então a minha família é afro-indígena. Eu tenho essa composição genética africana e indígena recortada – como é uma região de fronteira – pela descendência boliviana e paraguaia, mas eu me vejo como negro. Então eu era uma criança

---

<sup>101</sup> Ivone Lara estudou em escola confessional até o fim do Ensino Fundamental. No Ensino médio passou a estudar em escola pública.

<sup>102</sup> Entrevista realizada por mim e Ivone Lara em 06/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Ivone Lara citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>103</sup> Ivone Lara estudou em escola privada até o fim do Ensino Fundamental. No Ensino médio passou a estudar em escola pública.

*nerd*, gordinha e que tinha uns traços, para onde eu estudava... eu estudava em uma escola particular branca, com maioria branca. [...] Estudei posteriormente em escola pública e faço meu Ensino Médio (na época magistério em nível de segundo grau) (Wagner)

Jasmim nos conta sobre uma infância boa, com brincadeiras e diversão, mas que encontra na escola a violência do racismo, um espaço majoritariamente branco, marcado por perspectivas estéticas racistas, associadas à branquitude:

Minha infância acho que foi bem completa [...] de brincar, me divertir, até mesmo da escola, com os professores, da sala de aula, eu tenho muitas boas lembranças. Foi uma infância boa, não tenho do que reclamar. Sempre tive uns fins de semanas que ia para a casa do meu avô, ficar com os primos. [...] Escola particular são poucas [pessoas pretas], quando eu era novinha, vinte anos atrás, eram muito poucos negros, então tinha essa questão. E provavelmente, apesar de não ser tão retinta, eu era uma das mais retintas [na escola] [...] na época eu não entendi [a fala da diretora da escola], eu fui entender mesmo que aquilo ali foi meu primeiro contato com racismo<sup>104</sup> já com meus 18/19 anos, entrando na faculdade. [...] Eu entendi com 18 anos, mas naquela época doeu. (Jasmim<sup>105</sup>)

São três trajetórias distintas, em regiões geográficas diferentes, mas todas revelam que, apesar de terem possibilidades econômicas – em diferentes níveis – maiores que as de seus alunos e alunas, foram infâncias marcadas pelo racismo, que atravessa as vidas de pessoas negras, mesmo quando elas estão em situações financeiras mais favorecidas.

Esses foram alguns relatos de profissionais, que nos ajudam a compreender como suas trajetórias se cruzam na escola, como se colocam nesse encontro com crianças e outros(as) adultos(as). São recortes apenas, de algumas das entrevistas. Por diferentes caminhos, essas(es) profissionais estão hoje na escola pública e suas trajetórias influem na construção do seu viver esse lugar.

Entre as crianças e famílias há grande fluidez. Ingresso de novas crianças e saídas por mudança de residência. Em função do regime híbrido praticado em 2021 havia crianças que não conhecíamos pessoalmente<sup>106</sup>. Entendo que o currículo é construído por todos os sujeitos envolvidos, entretanto, não irei me deter em reflexões sobre mudanças no grupo de famílias e crianças, pois o objeto do trabalho relaciona-se mais diretamente à atuação das profissionais da educação no currículo. Trago algumas falas das profissionais sobre as crianças, com a intenção de que seja possível perceber, ainda que de modo geral, vivências, semelhanças e diferenças do grupo.

---

<sup>104</sup> A situação de racismo relatada por Jasmim está transcrita no capítulo 3, página 191.

<sup>105</sup> Entrevista realizada por mim e Jasmim em 10/12/2021, na Escola Municipal Trilhando Sonhos. Todas as falas diretas de Jasmim citadas na tese fazem parte dessa entrevista.

<sup>106</sup> De acordo com o PPP 2021 da escola: “cerca de 37 famílias, por questões diversas optaram por atividades remotas em um universo de 190 alunos, aproximadamente.”

Articulando a reflexão sobre o grupo atendido à sua trajetória pessoal, Sueli nos conta um pouco sobre questões enfrentadas pelas crianças e como ter vivido situações difíceis na infância permite que ela esteja atenta e sensível a suas dores:

Sara: A sua infância, você falou de que vê que tem muitas coisas parecidas com seus alunos. Como é isso no seu trabalho? Como a sua infância dialoga com a Sueli professora, com esses alunos que tem uma identificação?

Sueli: Você já vai querer fazer eu chorar [risos]. A Alessandra falou, “Eu jurei”, e eu “Aí não acredito” [risos]. Sara ... [...] A violência doméstica que a Alicinha<sup>107</sup> presenciou, eu também vivi aquilo, então eu vejo que eu fui uma Alicinha. Eu vejo crianças, por exemplo, como eu tive o Daniel – sexta-feira ele veio aqui renovar [matrícula], [...] passaram para o remoto [Daniel e irmão]. Eu conversei com a avó e avó falou: “Quando eles estão comigo... (a avó mora aqui) ... eles vêm para presencial. E a mãe leva [coloca no remoto] (A mãe mora no bairro X<sup>108</sup>, que é bem próximo) [...] E a mãe fica numa implicância pega, eu pego...”. Porque a avó é sogra, e o pai é falecido, o pai foi assassinado. – Eu também tive um pai assassinado, e essas coisas de ficar com a avó, ficar com a mãe, eu também passei por isso [voz denota emoção], fico assim: “Eu também fui um Daniel!” Eu me vejo neles e eu fico numa ansiedade que eles tenham uma perspectiva de vida melhor, que eles não se percam. Eu não me perdi, [...] por mais que a expectativa [fosse de] dar tudo errado, porque um pai assassinado, com sete [filhos] [...] uma mãe com problemas psiquiátricos sozinha com esses filhos, sem emprego, sem renda ... a gente tinha tudo para dar errado e não deu. A gente teve uma rede de apoio familiar, graças a minha avó e meus tios, e a gente estudou, e nunca pensou em sair da escola. Porque a gente só sabia que se saísse da escola nada iria dar certo, e tinha que tentar conciliar a questão de trabalhar com estudar. Eu me vejo no Daniel, eu me vejo na Alice, me vejo no João, no João Pedro. Ao mesmo tempo eles são felizes, são crianças, você não vê tristeza na cara deles. Provavelmente eu era uma criança feliz, mesmo me dividindo entre a minha avó e meu pai [...] por mais que a gente ficasse rodando por essa questão da violência. Eu vejo muito aluno assim, que mora aqui, mora ali, se muda por causa de várias questões: aluguel, foge de tráfico, foge disso, foge... Eu passei por isso, mas eu não ia junto por causa da escola. Eu não tinha esse problema de ficar pedindo histórico, transferência, “procura escola para ela”, eu não tinha esse problema porque [morava com a avó quando a família se mudava]. (Sueli)

Sueli emociona-se ao pensar nas vivências duras que teve e que hoje percebe nas vidas de alunos e alunas. Mais que uma identificação que promove afetos, quando a professora se vê no(a) aluno(a), traz a importância da escola como espaço de transformação para sua vida, que pode também ser uma oportunidade de mudança para as crianças de hoje. Muitas profissionais entrevistadas, como já mencionei, trazem essa perspectiva de que a escola pode ser um caminho para melhora na vida das crianças. Essa visão, entre a maioria das profissionais, não se estabelece no sentido de crença em uma educação redentora, dissociada de problemáticas sociais que atravessam as vidas das crianças. Entretanto, ela permite que a profissional não seja mais uma pessoa a indicar à criança que “ela vai dar errado”, estigma frequentemente carregado por crianças pobres, sobretudo as negras.

Não é uma coincidência! Eu tive uma bisavó escrava, tive uma bisavó escrava ... uma avó que foi para o serviço doméstico emprestada com 11/12 anos e a minha avó depois virou mãe solteira com seis filhos no Rio de Janeiro, e depois meu pai entrou para as drogas, e depois

---

<sup>107</sup> Os nomes das crianças foram alterados para nomes fictícios.

<sup>108</sup> Nome do bairro omitido para manutenção de sigilo.



teve sete filhos, isso não é uma coincidência! Não é uma coincidência, é uma sucessão de coisas que vão acontecendo e é fruto de uma coisa que aconteceu lá trás. Então essas crianças, essas famílias carregam muita história e se você for investigar lá trás, se você for investigar lá no fundo, a história não começa aqui na sala de aula. (Sueli)

Sueli e outras profissionais antirracistas percebem que esse estigma carrega muita história e, trazem para o cotidiano das crianças uma valorização delas mesmas, apresentam novas perspectivas e colocam-se verdadeiramente no encontro. Colocam-se afetivamente disponíveis e tocam as crianças com afetos de alegria e desejo. Desejos que podem produzir novos sonhos, caminhos a trilhar.

Situações de vulnerabilidade são vivenciadas por muitas crianças da escola, como relata Sueli. Situações de racismo são vivenciadas, por serem muitas crianças negras. Ao mesmo tempo, há diferenças econômicas e familiares entre as crianças. Mais uma vez é Sueli que ajuda a pensar sobre isso, nos contando uma situação onde percebemos como essas diferenças se manifestam no encontro, permitindo que crianças e professora reflitam juntas e afetem umas às outras:

As crianças tocaram no assunto de Natal, na minha sala eu não trabalho Natal, porque o Natal é uma festa religiosa. Eu sou religiosa, eu acredito no Natal, no nascimento de Jesus... eu, Sueli. Mas a minha escola é laica [...] Mas o Natal está aí [...] então as crianças trazem isso. O Hugo<sup>109</sup> falou assim: “Tia, pergunta o que eu vou ganhar de Natal! Pergunta o que eu vou ganhar! Pergunta, pergunta, pergunta...” [risos] [...] E as crianças começaram a falar sobre o assunto de Natal. E eu comecei a explicar o que é o Natal: “o que significa a palavra Natal?” “Nascimento”, “de quem?”, “de Jesus”, “e quem é Jesus?”, “Jesus é filho de Deus, mas para quem é cristão, para quem acredita nele, quem é cristão”. Aí o João, que é evangélico: “Eu não sou cristão”, porque ele não sabia associar. Eu falei “Mas cristão é quem é evangélico, quem é católico [...] quem é espírita é cristão, quem acredita em Jesus é cristão”. [...] mas, eu preocupada com a magia do Papai Noel porque [Hugo] estava muito preocupado com o Papai Noel, e a Alicinha na frente: “Papai Noel não existe, Coelhoinho da Páscoa não existe” [...] já no choque de realidade, e o Hugo atrás com cartinha para o Papai Noel... eu falei “Mas por outro lado, também no Natal, temos um símbolo, o Papai Noel. Para algumas crianças ele existe, para outras ele não existe. Tudo bem. Ceia de natal, para algumas pessoas tem uma ceia especial, para outras pessoas é um dia normal, só de reunir a família. [...] comecei a levar para o lado do sentimento. Comecei a falar sobre os presentes, porque ele estava muito nervoso querendo [falar] [...] “Hugo, vai ganhar o que?”, “Não, porque ele vai me dar ...”, [...] não sei se era um dinossauro, um monstro, ele estava muito nervoso querendo dizer o que era o presente. E eu preocupada com a Ana, porque a Ana estava aqui, e a Ana com outra situação financeira, e ela me olhou com o olho dela e eu sei que aquilo estava incomodando. E o Papai Noel não vem para todo mundo. E isso me deixa muito nervosa, incomodada. [...] E eu: “gente, mas o Papai Noel vem para todo mundo?”, porque são crianças e não vão ficar fazendo cartinha para o Papai Noel, porque eu já coloquei cartinha para o Papai Noel na Janela e não ganhei nada do Papai Noel, só queria uma canetinha e uma mochila [...]. Poxa, virou o Ano Novo e ninguém foi lá ver o que tinha dentro da minha bota de Natal [...] “Seja rico ou seja pobre o velhinho logo vem”, não vem! [...] “Papai Noel vem para todo mundo gente? [...] E as crianças: “Não!”, “Por que?”, aí o Pedro “Porque tem criança que não obedece” [...] “Mas será que é esse o motivo?” [...] A Alicinha “Não. Tia, lembra que você falou que tem crianças que moram na rua?” – que era o ponto que eu queria chegar. Eles têm oito anos, precisam saber disso, nós precisamos conversar sobre isso. [...] Pois é Alicinha, será que a criança que mora na rua, o Papai Noel vai chegar para ela? Será que ela vai conseguir esse presente de Natal, o brinquedo de Natal? Porque para algumas crianças o

---

<sup>109</sup> Nomes das crianças fictícios.

Papai Noel leva, para outras crianças quem leva é a mãe, o pai, ou a madrinha, a avó, de alguma maneira isso chega para a criança. Aí ela: “Não, não chega.” As vezes não chega nem a comida, lembra que eu conversei isso com vocês? A comida não chega para aquela criança”. O Hugo, no mundinho dele, porque ele tem as limitações dele, além das limitações dele, ele vive numa bolha, porque a família protege. (Sueli)

Sueli nos mostra como as diferenças se evidenciam quando as crianças estão juntas<sup>110</sup>: diferenças econômicas, familiares e religiosas saltam aos olhos nessa conversa onde a professora precisa mediar um diálogo que cuide das diferentes infâncias em sua turma, sem sufocar as singularidades.

Maria nos fala um pouco sobre como as crianças que estão na escola hoje vivem a relação com o brincar e com as pessoas, mediadas pela tecnologia, tão presente no cotidiano. Ela, e outras professoras buscam promover momentos de brincadeira e aprendizagens lúdicas, muitas vezes em diálogo com compreensões de infância que trazem de suas memórias:

Hoje em dia a realidade é bem diferente, a gente está falando de 35, quase 40 anos atrás e são novas realidades. Muitas vezes, eu vejo a falta que isso faz [...] eu venho de educação infantil<sup>111</sup>, essa importância do brincar, de descobrir o mundo. E, depois, quando a criança vai ficando mais velha um pouquinho e vem para a alfabetização, como isso faz falta no mundo da criança. De você falar de determinados brinquedos, ou de brincadeiras, ou de situações, de cantigas... ou seja: tudo aquilo do universo infantil que você tenta trazer para a sua prática da alfabetização, [...], seja para construção de um texto, para elaboração de um jogo, a criança não tem essa vivência, não conhece... ela desconhece, ela precisa descobrir [...] esse universo infantil. [...] eles só falam de tecnologia o tempo inteiro, então desconhecem mesmo. Eu fiz um trabalho algumas vezes na turma, principalmente no terceiro ano... no segundo, também, falando sobre brincadeiras, pedindo para fazer entrevista com pessoas da família, falando sobre brincar, até sobre assistir televisão. Eu lembro que, quando eu era criança, não podia escolher canal, você tinha que assistir o que a família via, então era tudo meio que selecionado. Hoje em dia, não, as crianças assistem o que querem... o que pode, o que não pode, o que deve e o que não deve. Então [...] é muito importante isso na escolarização, nesse processo de alfabetização [...] não é algo que esteja fora desse desenvolvimento infantil. Faz parte do universo da criança e... desse universo que a gente precisa trabalhar dentro da escola. Se você tem uma criança... que... se a gente for olhar, dessa forma... empobrecida dessa infância, a gente precisa dar conta disso, também na escola, não é só essa questão do “Tem que descobrir letra, número...”, não... você tem que mostrar todo um universo infantil. Eu acho que isso dialoga com muitas outras coisas dentro da escola e muitos outros temas que a gente precisa dar conta. (Maria)

---

<sup>110</sup> A EMTS recebe crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, atendidas nas diferentes turmas e na sala de recursos. O fato de haver sala de recursos na escola é um facilitador para as famílias, que não precisam buscar outra unidade no contra turno para esse atendimento. Facilita também as trocas entre professoras e agentes de apoio à inclusão e professora responsável pelo atendimento especializado. Na tese não me dedico a pensar sobre as especificidades que atravessam a experiência educativa no que tange ao atendimento educacional especializado ou às especificidades de atendimento às crianças com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Todas as crianças são citadas da forma como emergem dos relatos das professoras, ou de minhas observações. Como o escopo da pesquisa volta-se para relações raciais, tais especificidades não são abordadas.

<sup>111</sup> Depois de muitos anos atuando em creches, hoje Maria leciona no Ensino Fundamental.

Entre as crianças que frequentavam a escola durante o ensino híbrido<sup>112</sup>, os encontros eram intensos, as profissionais tinham a possibilidade de dar bastante atenção a cada uma devido ao número reduzido de crianças em sala nesse ano. Essa configuração foi diferente do ritmo normal da escola, quando as turmas são bem mais cheias. Era angustiante, para mim e para as profissionais, pensar como estavam tendo atendimento as crianças que não iam ao presencial, angustiante pensar que a carga horária reduzida para revezamento das turmas trazia ainda mais defasagem. Mas, ao mesmo tempo, percebíamos que as crianças em sala tinham um tempo de mais qualidade na escola, com possibilidade de um olhar muito próximo das profissionais e de maior atendimento a suas necessidades educacionais. Conforme reflete Pinar, lidar com um quantitativo elevado de estudantes em sala de aula é um dificultador do trabalho pedagógico e da construção de relações fundamentais para a experiência educativa. “Somente quando o tamanho da turma é suficientemente pequeno, e somente se o currículo possibilitar que os professores incorporem seus investimentos subjetivos e encorajem seus alunos, essas relações podem [...] se formar e ser expressadas” (2016, p. p.22)

## **2.4 Uma escola alfabetizadora na Baixada Fluminense**

Aqui na Trilhando Sonhos, a importância [da Lei 10.639/03] é que é uma escola situada na Baixada Fluminense, uma escola em Duque de Caxias, com uma população em que a maioria é preta, então a gente está falando para pessoas que precisam se reconhecer, se valorizar porque é a população preta, ou é preto, ou é pardo.... A gente não está falando com pessoas em uma escola em que a maioria é branca, não estamos falando para alunos privilegiados, alunos da zona sul, que vivem numa bolha. Estamos falando com pessoas de periferia, pretos e pobres. Aqui a gente está atingindo em cheio quem precisa realmente, então acho que por isso essa legislação é importante para essa escola. E quando a gente está falando com o aluno, está falando com a família, porque a criança leva isso para casa. (Sueli)

A Escola Municipal Trilhando Sonhos foi fundada em 1962 e desde então, atende à comunidade local. Essa escola vem passando por grandes mudanças ao longo do tempo, em sua estrutura física, que passou a abrigar mais salas, na composição de sujeitos que dela fazem parte e na sua proposta pedagógica e de atendimento. Em um passado distante, entre 1980 e 1986 a escola abrigava classes especiais, turmas de Educação Infantil para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de 1987 a escola passou a atender a jovens e adultos no ensino noturno. Em período mais recente

---

<sup>112</sup> Durante o ensino híbrido a frequência não era obrigatória e algumas turmas atendiam às crianças em subgrupos para garantir distanciamento.

passa a funcionar apenas em dois turnos diurnos, atendendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e, a partir de 2020, passa a atender apenas à Educação Infantil, em sua fase pré-escolar, e ao ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano<sup>113</sup>.

Essa escola que se transforma ao longo do tempo têm profundas mudanças no currículo, tanto pelos arranjos locais, como pelas políticas de currículo desenvolvidas em nível macro, através dos debates educacionais colocados no campo social e das políticas adotadas por instâncias como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a SME. Meu recorte, desta forma, tem limitações temporais. A pesquisa de campo é desenvolvida entre 2021 e princípios de 2022, assim, é possível observar o currículo construído na escola nesse período, mas também, em um período anterior recente. Pessoas que ocupam a escola hoje, estiveram nela anos antes, e outras, que já não estão, deixaram marcas das histórias vividas, das construções coletivas, das trocas cotidianas, que afetam subjetividades. A metodologia da história oral, permite construir entrevistas que abordam o currículo hoje, mas também nesse passado recente, estabelecendo um diálogo com o que se desenvolve atualmente na escola.

Assim, o pensar que produzo sobre o currículo na EMTS é um pensar sobre possibilidades de construção de educação antirracista em uma escola de primeiro segmento do ensino fundamental, dialogando com um passado muito recente, e sobre possibilidades dessa construção em uma escola alfabetizadora, como afirmam suas profissionais, que atende a pré-escola e o ciclo de alfabetização, desde 2020.

A partir de 2020, mediante solicitação da escola, a Secretaria de Educação autorizou a mudança do perfil do alunado, e então passou-se a atender apenas a Educação Infantil, em sua fase pré-escolar, e ao ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano. A ideia é atender às necessidades da comunidade escolar com o máximo empenho, focando na alfabetização dos alunos e levando em consideração o espaço físico disponível para tal.<sup>114</sup>

É possível perceber por esse registro no PPP, e por falas de diversas profissionais, que a delimitação do público atendido atualmente pela escola foi uma construção da equipe profissional, que buscou a formação de uma identidade de escola alfabetizadora. Nesse sentido, o grupo tem desenvolvido estudos sobre alfabetização, buscado promover o desenvolvimento das crianças e a aprendizagem da leitura e da escrita em perspectiva discursiva.

Para nós, da EMTS, alfabetização diz respeito à construção da leitura e escrita atribuída de sentidos, contemplando a subjetividade de todos os atores envolvidos. Esse processo inclui o exercício da criatividade, valorização e democratização dos diferentes saberes. Nesse sentido, alfabetizar é um ato político, que engloba interpretação e leitura de mundo, no

---

<sup>113</sup> Informações constantes no PPP de 2021 da escola.

<sup>114</sup> Trecho do PPP 2021 da unidade escolar.

desenvolvimento da criticidade e de uma sociedade outra, cuja solidariedade, inclusão e exercício da cidadania sejam pilares.

A EMTS é uma escola que atende os filhos da classe trabalhadora e que, portanto, tem um compromisso com sua conscientização para a transformação da realidade social. Não concordamos com uma educação bancária, buscamos desenvolver, de forma dialética, a alfabetização em uma perspectiva discursiva e contextualizada com a utilização de diversos gêneros textuais, portadores de textos e diversidade autoral, valorizando a autoria docente e discente. Por meio da formação continuada e em serviço, buscamos aprofundamento das questões levantadas por Paulo Freire em sua obra, assim como demais teóricos do campo da alfabetização.<sup>115</sup>

A educação Infantil também está inserida na escola, com turmas de crianças de quatro e cinco anos, onde a perspectiva alfabetizadora ganha contornos diferentes do ciclo de alfabetização, tendo em vista que, conforme consta no PPP 2021 da escola

O planejamento das turmas de Educação Infantil, como previsto nas Diretrizes Curriculares e na Proposta Pedagógica da Rede de Duque de Caxias, tem por eixos as interações e as brincadeiras e sua organização prioritariamente em forma de projetos.<sup>116</sup>

Na educação infantil as crianças terão contato com a leitura e a escrita através de diferentes suportes. A sala de referência constitui um ambiente alfabetizador, onde a criança tem a oportunidade de construir hipóteses de leitura e escrita, conceitos matemáticos e ampliar referências e reflexões sobre o contexto social e as relações humanas. Na EMTS há diferentes abordagens entre as professoras da educação infantil.

É no sentido de ambiente alfabetizador na educação infantil que a EMTS é entendida, por muitas de suas profissionais, como uma escola alfabetizadora mesmo nesse segmento. A criança pequena aprende brincando e socializando-se com outras crianças e com adultos. Por essa razão os eixos da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras<sup>117</sup>. Em um dos G.E. dos quais participei, observei a preocupação de profissionais em delimitar a diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que concerne ao processo de alfabetização:

Pensando sobre o ambiente alfabetizador na Educação infantil, Sueli traz alguns questionamentos. Ela e Cora refletem sobre o que é antecipação do processo formal de alfabetização e o que é construção desse processo, própria desta etapa da educação<sup>118</sup>.

Percebe-se que a alfabetização é o eixo que orienta o trabalho dessa escola

“Todo mundo pode ler?” foi o título do Projeto central da Unidade para 2020 e sendo uma proposta de reflexão e ação, estende-se para o ano em curso. Nosso objetivo tem sido fazer desta pergunta uma realidade: Todo mundo pode ler!<sup>119</sup>

---

<sup>115</sup> Id.

<sup>116</sup> Ibidem.

<sup>117</sup> De acordo com as DCNEI.

<sup>118</sup> Registro em diário de campo de GE realizado virtualmente em 28/10/2021.

<sup>119</sup> Trecho do PPP 2021 da unidade escolar.

“Todo mundo pode ler!” é o que desejam afirmar. Ler o código escrito, mas também ler o mundo e ser capaz de agir nele criticamente, já que a escola tem como principal ancoragem teórica o educador Paulo Freire. Mas o que é ler esse mundo? O que é agir criticamente? São muitas as questões que precisam ser criticadas nesse mundo a conhecer. Wagner reflete sobre tensões no pensar o currículo, que indicam que mesmo perspectivas críticas da educação não contemplam toda a complexidade das relações sociais, por não pensarem a racialidade:

[A profissional] vai para um debate sobre BNCC e quando as pessoas propõem um debate sobre diversidade e sobre contemplar as diferenças, diz assim: “Isso aí está muito chato; a gente tem que discutir como fazer essas crianças lerem e escreverem”. E a tal chamada “leitura de mundo”? Essa leitura de mundo proposta por vários intelectuais, essa proposta prescinde da leitura racial. Porque a leitura do mundo proposta e que nós tomamos contato na literatura pedagógica é essa leitura exclusivamente das relações culturais, sociais, totalmente estéreis de uma consciência racial. Portanto é perpetuadora do *status quo*. (Wagner)

A opressão que se estabelece através do capitalismo, do patriarcado, do racismo, da cisheteronormatividade e do capacitismo já se faz sentir por essas crianças, mesmo que elas ainda não consigam compreender essas estruturas de poder. Como afirma Sueli, na epígrafe desta seção, crianças pobres, pretas e pardas, moradoras da periferia, são crianças que vivem a opressão do racismo e “precisam se reconhecer, se valorizar”, proteger-se frente essa opressão.

Ao entender que o currículo nos forma enquanto sujeitos e que, cada um de nós afetamos o currículo, proponho que nosso encontro na escola é potente para essa leitura do mundo. Ainda que o objetivo da escola fosse apenas a decodificação do código escrito, o currículo seria muito mais que isso, pois ao estarmos juntos, as trocas seriam muito mais amplas. Nessa faixa etária, deve haver cuidado, mas é importante entender que as crianças observam o mundo e vivem a dureza de serem quem são: crianças, negras, periféricas, meninas, meninos, pessoas com deficiência...

Essas crianças são pequenas, mas trazem as coisas de casa, veem TV, conversam, estão na Internet. Eu percebo que professores às vezes fantasiam muito, floreiam muito para crianças de seis, sete, oito anos. Eu acho que dá para trabalhar com essas crianças, que dá para trazer questionamentos sociais com eles, mesmo com essa idade. [...] Quando a gente trabalha com a cor da pele, quando a gente trabalha com as mazelas, a gente está trabalhando com o entorno, não estou trazendo nada novo. [...] essas crianças passam pelas crianças de rua. Elas passam, eu não estou chocando, não estou dizendo nenhuma novidade. [...] Quando eu falo de cor, de cabelo, não é novidade, porque elas tem aqui o cabelo da professora, tem o cabelo delas. Eu trago a cor de pele, não é nada de novo. Não tem nada mirabolante, é só a gente trabalhar o contexto, porque esse é o contexto deles. Seja o contexto real, o contexto deles da cor da pele, do cabelo, da família, da professora, ou seja do contexto do entorno, porque quando a gente fala de situação de rua, no nosso entorno tem a situação de rua; ou das redes sociais, que todos têm acesso. [...] Quando você dá a primeira coisa, o chute inicial, eles vão embora, porque eles não estão numa bolha (Sueli)

Silenciar não irá sanar a dor ou transformar a realidade. Ao contrário, “O silêncio que envolve essa temática [das relações raciais] nas diversas instituições sociais contribui para que as diferenças sejam entendidas como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.” (CAVALLEIRO, 2015). O orientador Wagner nos fala de como sua agência na escola se desenvolve no sentido de romper com esse silêncio que opera para a manutenção de desigualdades e preconceitos:

O meu trabalho é parte desse referencial de ir na contramão da tradição escolar do calar, do silenciar. As questões étnico-raciais – como as questões de gênero como o bullying, hoje nem tanto, as questões de violência – há uma prática de silenciamento, porque parte da lógica da universalização, de que existe uma tranquilidade, uma pacificação imanente na escola. E a gente acaba varrendo tudo para debaixo do tapete. Essas questões raciais são trabalhadas a partir da ótica do preconceito. [...] Há um discurso de que você não pode tratar isso porque você está incentivando o preconceito. Então é tratar o preconceito a partir da sua própria ótica. E com isso você reforça, você reestrutura o preconceito, a discriminação e o racismo. As discriminações e as segregações de todas as formas. (Wagner)

A escola não está separada da sociedade, as fronteiras são permeáveis, todos que estão na escola trazem seus mundos, ideias, identidades, saberes e pertencimentos para dentro de seus muros, assim como levam a escola para além deles.

Nessa escola alfabetizadora na Baixada Fluminense, de acordo com seu PPP de 2020:

Ações e projetos transversais estão presentes no cotidiano escolar das turmas para trabalhar as questões étnico-raciais – Lei 11.645/2008 e lei 10.639/2003, as questões de Educação Ambiental – Lei 9.795/1999 e o Combate ao Bullying e a violência na escola – Lei 2.369/2011, lei 13.277/2016 e lei 13.663/2018.<sup>120</sup>

A legislação que trata de temas específicos que, por foça, precisam estar no currículo escolar, se faz presente a partir de projetos, ao fim do texto do documento que orienta o trabalho na escola. Meu olhar esteve atento ao longo da pesquisa ao que tange às questões étnico-raciais. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são fundamentais para que a questão esteja presente em diferentes escolas, ainda que, da parte dos sujeitos envolvidos no currículo não haja uma mobilização para a temática.

o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. (GOMES e JESUS, 2013, p. 32)

Entretanto, apenas a força da lei não produz um trabalho efetivo em torno de relações raciais. A força da lei movimentou o debate, provoca reflexões, permite cursos, possibilita fagulhas que podem acender fogueiras, dá suporte legitimando trabalhos

---

<sup>120</sup> Trecho do PPP 2021 da unidade escolar.

antirracistas. Mas entendo que algo mais é preciso para uma transformação profunda do currículo eurocêntrico e racista que viemos construindo em nossas escolas. Como transformar esse currículo quando alfabetizar é um enorme desafio? Quando muitas crianças não têm contato com livros fora da escola? O projeto enunciado por uma escola alfabetizadora é alfabetizar, esse é seu objetivo primeiro. Mas, muitas de suas profissionais entendem que uma educação antirracista é necessária nesse espaço, algumas destacam que essa necessidade é ainda maior em uma escola onde “*Estamos falando com pessoas de periferia, pretos e pobres*”. É na potência do antirracismo que move as ações de alguns(as) que habitam o currículo que localizo a possibilidade de trazer instabilidade ao racismo, através de perspectivas que ao “acrescentar não somem, mas [sirvam] para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna.” (BHABHA, 1998, p. 228).

Essa potência está, no que posso perceber, muito mais atrelada aos projetos educativos e projetos de vida das(os) profissionais empenhadas(os) na construção de uma educação antirracista, que à força da lei ou a um projeto formal da escola, registrado em seus documentos. Essas(es) profissionais iniciam, em verdade, um movimento para expressar no PPP, documento produzido pela escola, esse que é um projeto de alguns sujeitos que habitam esse espaço:

Eu cheguei na escola já tinha um PPP, tivemos um período de reestruturação curricular na rede, foi 2018/2019, então nós mexemos um pouco no nosso PPP durante alguns grupos de estudos. Eu lembro que Natalina e Cora davam para a gente o PPP e a gente respondia algumas questões, mas [era] como se cada um respondesse uma parte e depois juntava aquilo tudo em um texto e formava. A Cora recentemente teve que apresentar o PPP de novo e ela compartilhou a leitura do PPP com a gente, e nós lemos. Ela, apresentou na SME, mas é ... essa parte [de questões raciais] eu entendi que não contempla ainda. Por mais que o Wagner tenha passado aqui, mas eu acho que ele não ficou com essa parte de mexer em PPP, porque ele fez um trabalho bacana aqui com a gente, um trabalho para se fazer também com os alunos, mas ele não ficou, eu acho, é o que eu acho vendo como professora, eu não sei como era a divisão entre eles, se isso de fato aconteceu ou não. Eu acho que ele não alterou isso ou não mexeu, pelo menos a gente não teve durante o tempo que ele esteve aqui nenhuma mudança. Por que eu estou falando do Wagner? Porque ele era a pessoa [da orientação] que mais falava, trabalhava sobre isso [...] eu acho que tem que ter um trabalho em conjunto, um estudo sobre isso, uma conversa, a gente estudar, trazer textos, trazer a teoria, fazer leituras sobre essas questões para a gente colocar no texto, porque o que a gente tem é muita coisa na prática. A gente tem a legislação e a prática. [...] o PPP não contempla. Pode ser que tenha lá um trecho ou outro que fale que tem que trabalhar com a diversidade, que a gente tem que trabalhar a legislação, mas ... pegar um texto, ler, trazer aqui e colocar no nosso PPP, um estudo, só teve uma vez, mas não foi para alterar o PPP. (Sueli)

Sueli entende que a escola tem, na prática, um trabalho sendo desenvolvido em torno da diversidade e das relações raciais, mas que ele precisa estar registrado em seu Projeto Político Pedagógico, por escrito. Essa escrita em documento permitiria não apenas o registro do trabalho desenvolvido, mas também um aprofundamento de estudos



no tema, já que a produção desse documento exige “um trabalho em conjunto, um estudo sobre isso, uma conversa [...] trazer textos, trazer a teoria, fazer leituras sobre essas questões para [...] colocar no texto”. Percebo que esse movimento de estudo para a escrita se aproximaria de estudos já promovidos por Wagner na escola, que envolvendo toda a equipe pedagógica, tem potencial para afetar diferentes profissionais, incluindo aquelas que não tragam preocupações anteriores com as questões raciais. Sueli mobiliza profissionais que partilham de um projeto antirracista, visando mudanças no PPP e a ampliação desse debate na escola.

Ontem durante a reunião de recepção das professoras, a Sueli me chamou atenção para uma coisa: o PPP da Trilhando Sonhos não tem nenhuma menção à Lei nº 10.639/03<sup>121</sup>. Nenhuma. E isso é muito comum. E culpa minha também, porque eu fico falando o tempo inteiro que a Lei é importante, e ela tem que ser cumprida, ela não pode ser um papel, ela nos garante “n” coisas, mas... falta muito. [...] O que a gente tem que fazer com a lei? Brigar por ela, continuar sendo chato e lembrar que ela existe o tempo inteiro, inclusive eu tenho que sair da minha licença maternidade e chegar lá na escola e falar que o PPP precisa mencionar a lei, que é muito importante. (Magna)

Essa mobilização coletiva é fundamental para a construção de possibilidades de uma educação que permita emergir a racialidade no sentido do antirracismo. Quando produzimos currículo sem pensar a racialidade, o racismo opera como orientação da experiência educativa, tendo em vista que, estruturante da sociedade, o racismo é normativo e, ainda que não seja percebido, se manifesta em todas as relações. Nesse sentido, é muito potente o encontro de profissionais da educação que pensam a racialidade juntas(os) e, fortalecendo-se mutuamente tensionam o racismo que se manifesta no currículo. Wagner nos conta como também foi provocado a participar dessa mudança no PPP. Ele retornou à Trilhando Sonhos em breve período<sup>122</sup>, em princípio de 2022, e relata que, durante o período anterior em que atuou na escola, apesar de ter promovido debates importantes e mobilizadores em torno das relações raciais na escola, não foi possível dar lugar a esse debate no PPP:

Deveríamos e deveremos pegar, mas acho que não consta nada. Uma professora falou: peguei o PPP para ver e não consta nada! Porque houve vários problemas estruturais administrativos. Quando eu venho para cá [em momento anterior], eu pego a escola já andando com uma OP negra. A diretora daqui, a Ana Luzia, falava assim: a escola está em paz, tranquila nunca foi. E a Trilhando Sonhos tem isso, é uma escola pequena, mas não é tranquila. Você entra aqui e trabalha muito. E as demandas externas, elas entrecortam todo o nosso fazer. E eu chego com a minha colega, excelente profissional, assoberbada, porque ela estava fazendo esses dois trabalhos [de OP e OE] para dar conta na época de dez turmas<sup>123</sup>, dez turmas agitadas

---

<sup>121</sup> A interpretação de não ter nenhuma menção à Lei me parece relativa ao fato de só haver menção a existência da Lei, sem destaque para o trabalho desenvolvido em torno do que ela propõe, ou reflexão sobre possibilidades para sua implementação.

<sup>122</sup> Wagner retornou à escola na condição de “dobra”, mas não foi possível dar continuidade ao trabalho neste ano. Ele concedeu a entrevista em momento em que ainda buscava permanecer na escola.

<sup>123</sup> De educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, neste momento.

com enormes problemas. Eu chego, mas logo em seguida ela sai de licença, porque ela estava grávida, e eu fico sozinho. E em um determinado momento: “E aí, e o PPP?”. Aí a gente faz aquilo e segue. Mas a gente carece de sentar, refletir melhor e introduzir essas questões que, querendo ou não, não são tocadas pelo racismo, sobretudo do racismo religioso muito forte aqui – pelo menos na época em que eu trabalhava. (Wagner)

A agência antirracista nessa escola articula alguns(as) profissionais, afeta o currículo, no encontro vivido e no registro formal. Não afirmo aqui que a agência dessas pessoas irá pôr fim ao racismo, tampouco extinguir o racismo no currículo escolar, uma vez que essa escola não está isolada da sociedade, e o racismo que estrutura a sociedade também é estrutural no currículo. Mas, é possível tensionar, produzir fricções e outras significações a partir da agência antirracista, como reflete Alessandra:

Acho que é para isso [a educação antirracista], para te dar ferramentas, armas para que você possa lutar. Entender o que acontece, o que tem de errado e o que você pode tentar mudar. Conseguir a gente não vai conseguir tudo. Mas eu acho fundamental isso. Eu sou um sujeito, sou uma pessoa que tem valor, eu mereço, sou ótima, maravilhosa... e eu posso mudar, eu devo lutar para que isso mude. Porque é bonito, é bonito, quando dá certo é muito bonito! (Alessandra)

As(os) profissionais engajadas em produzir educação antirracista na EMTS apontam que lá essa perspectiva é fundamental, marcadamente por ser uma escola que precisa possibilitar a suas crianças a defesa contra o racismo. Uma escola da periferia, de maioria negra, torna de indiscutível importância a construção de uma educação antirracista, que auxilie na formação da autoestima das crianças negras e do conhecimento de sua ancestralidade e da importância do povo preto na sociedade brasileira. Entretanto, é importante destacar que a educação antirracista se faz necessária em todas as escolas, mesmo aquelas em que não há crianças negras, ou nas quais elas são exceção. Apenas uma educação antirracista nesses espaços é capaz de permitir às novas gerações romper o pacto narcísico da branquitude que beneficia brancos e brancas enquanto exclui “os outros grupos [considerados] ‘não iguais’” (BENTO, 2022, p. 25). Assim, me dedico nesta pesquisa a refletir sobre a educação antirracista produzida em uma escola com crianças “de periferia, pretas e pobres”, mas não perco de vista que olhar para essa experiência é importante para pensar outras experiências, produzir afetos em outros espaços, e que, para produzir relações raciais equânimes é necessário afetar também a quem se beneficia das desigualdades.

## 2.4.1 Educação antirracista na educação infantil e alfabetização

Em um mundo ideal, todos aprenderíamos na infância a amarmos a nós mesmos. Cresceríamos seguros de nosso valor e merecimento, espalhando amor aonde quer que fossemos, deixando nossa luz brilhar. (HOOKS, 2020, p. 107)

É um trabalho para ser feito ontem, é um trabalho para ser feito desde já, porque se eles tiverem essa consciência desde já... eu quero que eles carreguem pela vida. Enquanto eles continuarem aqui, dentro da escola, eu sei que vão estar falando das questões raciais e do quanto é absurda a questão do preconceito. Então eu acho que essa sementinha que a gente planta aqui eles levam para a vida. (Ivone Lara)

A primeira infância é fase de grandes aprendizagens e intensa formação subjetiva. Momento de descobertas e de construção de si, observação do outro e do social com espírito de curiosidade sobre tudo. O que para nós parece dado, para a criança é construção, pois o mundo em constante descoberta abre espaço para a imaginação, para o novo e para a potência de conhecer. Um livro que demonstra de forma simples, bela e intensa esse olhar curioso da criança é “Alice Vê”, de Sônia Rosa, ilustrado por Luna. Nele, a autora, inspirada pelo olhar de sua sobrinha, conta como Alice observa o mundo a sua volta com olhos que brilham com a vida ao seu redor

Alice vê o olhar de amor da mamãe. A barba macia do papai. Alice vê os cheirosos beijinhos da vovó. A careta engraçada do primo. Alice Vê o ventinho gostoso da roda, que não para de girar. Os carros conversando animados na rua. Alice Vê a fila gigante na porta da padaria. Os passarinhos brincando nas folhas das árvores, Alice Vê as nuvens de algodão doce voando pelo céu. A praça, que abraça brinquedos e crianças. Alice Vê um violão, que toca música só para ela. Um livro sorrindo sem parar, cheio de histórias pra contar. (2014)

Alessandra, professora da educação infantil, que já atuou desde o berçário reflete como é potente a interação antirracista nos primeiros anos da infância:

Quanto menor [a criança], menor o estranhamento [com posturas antirracistas], porque é novo. Está entendendo a vida, está experimentando o mundo [...] Quando [a criança] vai crescendo, [você] vai percebendo o estranhamento, você já percebe, você começa a ver o racismo ali estruturado, que vai se consolidando. (Alessandra)

Nogueira e Alves apontam a infância enquanto potência, quando relacionam a infância fase da vida à ideia de infância atrelada à África. Em sua formulação afroperspectivista, afirmam a condição da infância como “modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer.” (2019, p.18). Indicam que

apenas a infância pode suscitar a curiosidade e o encantamento diante da vida, mesmo nos momentos mais terríveis. [...] a evocação da infância negra pode funcionar como uma resistência à coisificação e animalização. A exaltação da infância e da negritude podem se tornar possibilidades para educar em favor da vida – uma esperança que habita o presente. (id.)

Estar verdadeiramente com a criança traz essa potência para nós, adultos. Admirar esse olhar que descobre e cria nos mostra que há sempre novas possibilidades de ser e estar no

mundo. Mas isso é estar verdadeiramente e não partir de um lugar onde cremos ser quem sabe e têm caminhos a ensinar. É tão difícil sair desse lugar e se perceber vulnerável à descoberta, ao não saber, ao encontro, que muitas vezes não nos deixamos contagiar pelo olhar potente das crianças. Esquecemo-nos, em geral, que somos também sujeitos constituídos pela experiência (MACEDO; MILLER, 2018), seguindo em processo de formação.

Ao invés disso, com nossas receitas sobre a vida e objetivos a alcançar, temos reproduzido em nossas escolas estereótipos e preconceitos que nos formam. Mesmo sendo potências, as crianças sofrem e se veem muitas vezes sozinhas diante de estruturas opressoras que as afetam cotidianamente com afetos tristes (SPINOZA, 2009). Alguns desses estereótipos e preconceitos são estruturantes da nossa sociedade, o racismo é um deles. Como reflete Trindade,

Uma pessoa adulta, em geral, fica arrasada ao ser discriminada, sofre, se revolta, fica furiosa, deprimida... Enfim, tem várias reações. Agora, imaginemos um ser humano negro de 0 a 6 anos de idade [ou pouco mais que isso], uma criança negra que é, numa sociedade racista, discriminada 24 horas por dia e, muitas vezes, com o silêncio omissivo dos adultos, da professora. Essa criança tem que se sustentar sozinha nestas situações. Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade. (2013, p. 133)

Eliane Cavalleiro (2003), analisando a socialização de crianças negras na pré-escola e na família, revela que elas internalizam ideias/conteúdos que têm efeitos negativos para a construção de sua identidade. A autora aponta para a importância da afetividade no espaço escolar da primeira infância e identifica que, tanto no que diz respeito ao contato físico, quanto aos elogios e a atenção dispensada em situações de conflito ou dor, a distribuição de afeto é desigual para crianças negras e brancas, no contexto de sua pesquisa. A autora afirma que a linguagem não verbal reforça o racismo, em atitudes, gestos e tons de voz, que promovem a rejeição da criança negra ao seu pertencimento racial.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros. (CAVALLEIRO, 2003, p.19)

Essa realidade contribui para a construção negativa da autoimagem das crianças negras e para distorções narcísicas na construção da autoimagem das crianças brancas, que podem levar ao desenvolvimento de sentimentos e ideias racistas.

Para que a criança construa repertório para lidar com o racismo presente na sociedade é importante que ela tenha suporte dos adultos a sua volta, em suas descobertas sobre o mundo, as pessoas e as relações. O suporte ao qual me refiro atrela-se à construção de educação antirracista, que valorize identidades, saberes, estéticas e tradições negras e indígenas, e através da qual as crianças possam perceber a diferença de forma positiva e não como desigualdade e hierarquização. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2009 – (DCNEI), destaca-se que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão contemplar como aprendizagens:

- VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- IX- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a integração das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009, art. 8º).

Essas orientações das DCNEI estão em diálogo com as leis 10.639/03 e 11.645/08. No contexto dessas formulações legais, frutos de intensas disputas sociais, pesquisas têm demonstrado que crescem as ações voltadas para a equidade racial nas escolas e redes públicas de ensino no Brasil<sup>124</sup>. Entretanto, as mesmas pesquisas indicam que, em sua maioria, essas ações são pontuais, individuais/isoladas no contexto escolar, e em alguns casos, atreladas à obrigatoriedade imposta pela legislação, não partem de subjetividades e narrativas antirracistas e carecem de conhecimentos na área operando com estereótipos que acabam por reforçar ideias e sentimentos racistas. São profissionais da educação negras e negros<sup>125</sup> que, em geral, promovem uma educação antirracista ancorada em uma cultura de luta antirracista (LIMA, 2018), permeada por relações que promovem o fortalecimento das crianças negras, afetando os envolvidos no sentido de fissurar o racismo que perpassa suas formações subjetivas. De acordo com Oscar (2018) a compreensão dos caminhos percorridos por professoras<sup>126</sup> para a construção de atuação compromissada com uma Educação das Relações Étnico-Raciais, seja através da militância política, concepção educativa, experiência estética-corporal, religiosidade, entre outros, leva à identificação de processos subjetivos que permeiam a perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil, com destaque para o protagonismo

---

<sup>124</sup> Cito alguns desses trabalhos: GOMES E JESUS (2013); LESSA (2015); SOUZA (2015); MICELI (2017); OLIVEIRA (2017); RÉGIS e BASÍLIO (2018); OSCAR (2018); LIMA (2018); MOTTA e PAULA (2019).

<sup>125</sup> Reafirmo o recorte da pesquisa sobre relações raciais no que tange à negritude, assim, não aprofundo a questão indígena.

<sup>126</sup> Pesquisa desenvolvida da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

dos sujeitos sociais como qualificadores e multiplicadores desse debate nas suas instituições.

Assim como Lima e Oscar, evidencio nessa pesquisa trabalhos desenvolvidos por pessoas afetadas por uma cultura de luta antirracista, onde processos subjetivos permitem que sujeitos sejam qualificadores e multiplicadores de educação antirracista. É importante entendermos que a criança, que aos poucos descobre o mundo, não está descolada do social e

a organização de uma sociedade racista conta com mecanismos estruturados de discriminação racial. Esses mecanismos se encontram presentes nos mais diversos fatores que colaboram para a socialização da criança [...] Ao realizarem a mediação entre criança e sociedade, podem proporcionar-lhes aprendizagens que enfatizam a hierarquia entre os grupos raciais, contribuindo para a propagação de valores, crenças e comportamentos racistas às futuras gerações. (CAVALLEIRO, 2015, p. 83)

Assim, desde a educação infantil e alfabetização, grupos atendidos pela EMTS, trabalhar para o antirracismo na escola é ir contra mecanismos estruturados que, muitas vezes, são imperceptíveis ao olhar desatento. É preciso perceber esses mecanismos para atuar contra eles e, então, encontrar formas de desenvolver essa atuação que façam sentido para as crianças, que não causem ainda mais dor e que contribuam para construções positivas de autoimagem e de relações horizontais entre pessoas racialmente diferentes. Um trabalho “pra ontem”, que contribua para que, “desde a infância todos possamos amar a nós mesmos(as)”. Profissionais da escola engajadas nesse fazer refletem:

A gente não pode chegar para a criança e falar: “O racismo foi isso, isso e isso” e achar que a criança vai assimilar tudo e não vai ficar apavorada. Porque essa foi a sensação que tive no ensino médio quase, eu fiquei: “Meu povo sofreu tanto e mesmo assim a gente continua sofrendo”. Mas, eu acho que dá para a gente levar [essa] questão [com um] mínimo de leveza para as crianças. É claro que eles precisam saber o que é escravidão, eu vi explicações muito boas aqui, sem que roubassem a inocência da criança, porque se a criança souber tudo que aconteceu na escravidão, não é mais criança. Você tira da infância dela justamente a questão da leveza [...] de ser uma criança sem maldade. Mas, as histórias recontadas, livros muito bons. [...] que a criança entenda como é a vida na África, que é um continente, e que 58% do nosso povo veio de lá, se você parar para pensar. Eles têm que entender o que aconteceu quando esse povo chegou aqui, como foi, porque foi, em que ano foi. Mas muitas coisas boas foram [feitas], as histórias recontadas, a criança fazendo um autorretrato sabendo seu tom de pele, começar desde cedo a entender em que ponto ele está da vida. (Jasmim)

Jasmim presenciou trabalhos na EMTS onde a história do povo negro no Brasil foi contada de modo que a violência vivida não fosse omitida, mas também não fosse uma violência para as crianças. A ênfase nas agências dos sujeitos negros é importante nesse sentido. Ela fala também da importância de trabalhos que valorizam a autoestima das crianças negras e da literatura como ferramenta nesse processo. Amora também aponta a

importância da adequação à faixa etária e do uso da literatura, indicando que é possível dialogar com as crianças e refletir sobre experiências por elas vividas:

Eu acho que a gente pode abordar todos os assuntos que sejam coerentes com a educação e a gente só tem que fazer com que seja de acordo com a faixa etária deles [...] através de textos [...] a gente tem muitas leituras hoje em dia, a gente tem muitos livrinhos que trabalham essa questão, para a linguagem deles, para começar de forma simples, e aí a gente vai através de conversas diárias e pedindo experiências deles mesmos. (Amora)

Jhee nos fala de como é importante a educação antirracista nos primeiros anos na escola, nos ajudando a pensar que esse é um momento no qual a criança pode perceber a diferença como natural e não hierarquizada:

É o início da vida deles. Por mais que a escola seja um tempo curtinho (agora vai voltar com horário normal), se eles enxergarem como normal, como cotidiano... se verem tanto a cruz, tanto a oração, se entenderem que o batuque, que aquelas imagens são normais, se verem tanto o cabelo *black*, quanto o cabelo liso, vai igualar. É aqui que eles estão começando, é aqui que eles têm que entender que o amiguinho preto, branco amarelo, gordinho, magrinho é tudo igual<sup>127</sup>. É aqui que ele tem que entender que a cultura dele é igual à do outro. A falta de falar sobre o assunto, de tornar o assunto comum para a realidade deles cria pessoas intolerantes, pessoas sem consciência cultural, pessoas como [as que] estão no poder. [...] ninguém nasce racista, ninguém nasce preconceituoso, ninguém nasce assim. Isso não está na genética de ninguém. A pessoa se torna preconceituosa. Então, se isso estiver nos anos iniciais, não tem que falar só na época da Consciência Negra. Tem que mostrar autores, os livros, tem que mostrar o livro sobre cabelo, tem que ter livros sobre o cabelo negro. (Jhee)

Alessandra nos ajuda a pensar no afeto e sua relação com o corpo – já apontada por Spinoza (2009) e Trindade (2006; 2013) – tão presente na pré-escola e no ciclo de alfabetização, onde as crianças nos abraçam quando menos esperamos, anseiam por nossos sorrisos.... Ela nos conta que, mesmo com bebês é possível construir uma educação antirracista, porque o cuidado e o afeto, a verdade de relações onde o(a) professor(a) trata com igualdade as crianças sob sua responsabilidade é potência para que essas crianças cresçam se percebendo como diferentes, mas igualmente valorosas e belas. As intervenções da professora Alessandra são construídas não apenas no planejado para os encontros, mas ante brincadeiras e conversas, onde o racismo aparece começando a formar as percepções das crianças, ela traz outras possibilidades de viver e pensar a racialidade:

Eu penso logo no berçário, lá trás. Dá, porque é mundo, é vida, é ser! Se está trabalhando com pessoa, com gente, você está dentro do recorte antirracista. Quando você está penteando o cabelo de uma criança, na fala que você tem com a aquela criança, a forma como você dialoga com aquele corpo, com aquele cabelo, é uma forma antirracista. Quando você fala: “Nossa, esse cabelo está ruim de pentear”, já está endossando que o cabelo é ruim, que o cabelo é duro. Quando eu falo “Nossa, que cabelo bonito, que legal, olha o volume, olha que cacho”, isso tudo já é uma educação antirracista, não preciso estar escrevendo. O jeito que eu converso com esse cabelo, com esse corpo é um jeito antirracista. É você colocar na prática

---

<sup>127</sup> Ao longo da entrevista de Jhee ela revela a tensão igualdade/diferença. Apesar de algumas vezes falar da necessidade de ser igual, ela destaca a importância de valorizar e respeitar a diferença. Entendo assim que ela refere-se à igualdade como não hierarquização, e não como pessoas e culturas serem iguais.

mesmo [...] eu não preciso de fato estar colocando alguma coisa no papel para que isso seja feito. É da urgência deles, e do cotidiano, das brincadeiras, é de uma conversa que puxa “Ah, Alessandra a minha amiguinha me falou que sou feia porque eu sou preta.” e você começa uma conversa ali. Acho que vai muito disso, do dia a dia. Principalmente isso, do dia a dia. (Alessandra)

Na EMTS, foi possível perceber o desenvolvimento de uma educação antirracista a partir de reflexões sobre o social e de engajamento em uma cultura de luta antirracista. No espaço de encontro dessa escola, nas experiências partilhadas cotidianamente o antirracismo na educação infantil e na alfabetização se mostrou profícuo quando fio condutor das ações docentes. Profissionais comprometidas(os) com a educação antirracista manifestam formas de significar as relações e o mundo em cada gesto, atitude e manifestação verbal. Os detalhes das relações com as crianças são permeados por uma sensibilidade que permite trocas potentes a cada momento, independentemente de a proposição de uma determinada aula ser “um conteúdo antirracista”. Conforme defende Oliveira,

não interessa apenas ocupar espaços como “objetos de estudo” e/ou temáticas guardadas no “cantinho da diversidade” (OLIVEIRA, 2020). Esse espaço reservado, incomoda nos documentos curriculares e, também, nas discussões do campo do currículo, que ao tratar a raça como tema oblitera o debate sobre a operação da racialidade, e segue atuando na perpetuação do pacto narcísico, como indicou Maria Aparecida Bento (2002). (OLIVEIRA, 2021, p.16)

Profissionais antirracistas da escola trabalham com materiais pedagógicos escolhidos cuidadosamente, que precisam ser buscados como alternativa que auxilie e explicita a reflexão sobre a questão racial (CAVALLEIRO, 2001, p.157), quando a maioria dos materiais opera para o reforço da fabulação racista (MBEMBE, 2018). Elas(es) leem para as crianças livros com protagonistas negras, negros e indígenas e planejam atividades que tragam conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena.

[Eu] começava a buscar algumas coisas que pudessem balizar aquele conhecimento sem ser o livro didático apenas, e que também contemplassem essa minha visão mais crítica [...] minha fala começou [a mudar] “Não é homem, mas sim as pessoas, a sociedade”, de tentar colocar tudo no feminino [risos], de quando for trazer algum pensador, alguma coisa, obviamente sempre trazer algum expoente formal, mas assim, trazer uma mulher, uma mulher negra, uma indígena, alguma coisa que seja, para poder contemplar: “olha, mulheres são [importantes], mulheres pretas são, pessoa negras são, indígenas também são”. (Alessandra)

Para além dos materiais que Alessandra passou a selecionar, ela passou a ter cuidados em sua fala, buscando tanto a partir dos materiais utilizados, como através da sua abordagem e expressão verbal, evidenciar a importância e o protagonismo de diferentes sujeitos em nossa sociedade, mulheres, indígenas e negros, como no exemplo que ela nos traz. A



forma de utilizar materiais didáticos também é uma questão importante. No exemplo a seguir, Ivone Lara nos fala sobre o uso do Globo terrestre em uma aula em que a África está em evidência. O conhecimento da professora pensando a África e os africanos em diáspora permite que este material, tão usual nas escolas, ganhe importância, junto à oralidade – conversando com a turma – em uma possibilidade de educar contra o racismo.

A África não é um país, África é um continente. E o que é que tem nesse continente? Então eu peguei o globo e mostrei para eles: “Isso aqui é o continente africano. Dentro do continente africano tem diversos países, essas cores diferentes são países diferentes”. Acho que é o primeiro passo para a gente trazer para a criança. Depois foi mostrar a riqueza do continente africano [...] meu projeto é sobre animais, então eu trabalhei com eles animais que tem no continente africano [...] eu trouxe para eles um pouquinho da questão histórica [...] Eu achei importante mostrar essa questão para eles, que [os africanos] estavam lá no lugar deles, onde eles tinham status e de repente foram tirados de lá à força, foram escravizados, maltratados e o quanto eles precisaram ser fortes para passar por todos esses problemas e o quanto a gente tem da cultura negra no nosso dia a dia [...] em relação às coisas que eles conhecem, brincadeiras africanas que a gente tem no nosso dia a dia, comidas africanas que a gente tem no nosso dia a dia, palavras africanas [...] mostrando para eles todo o sofrimento que teve e que por conta disso até hoje tem o preconceito com as pessoas que são negras, para eles entenderem um pouquinho o porquê. Eu também quis escutá-los se eles achavam que tinha diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras [...] no ciclo dá para conversar de tudo, é curioso que eu conversei de tudo com eles, obviamente numa linguagem acessível, uma linguagem lúdica. (Ivone Lara)

Vanessa nos fala da literatura e do cinema como ferramentas importantes no trabalho que pensa relações raciais, desde que selecionados com cuidado:

A literatura é a melhor parte. Eu acho que vídeos a gente pode trazer, sempre observar, porque a gente só tem as princesas, todo mundo branco, e você precisa estar inserindo. Nosso público, a maioria, são crianças negras. Eles não se identificam, eles não se veem ali, naqueles desenhos das princesas da Disney, então é importante que a gente busque referências, pode estar passando vídeos, passando a própria literatura infantil mesmo, estar ali para eles, representando que todo mundo pode estar naquelas histórias (Vanessa)

No mesmo sentido, Jhee relata uma experiência da qual participou na EMTS, onde uma história clássica ganha protagonistas negros a partir de ilustrações diferentes das representações às quais as crianças estão acostumadas:

Eu participei de uma leitura em uma aula do 2º ano no ano passado e eu não lembro o nome do livro... era João e Maria [...] da comunidade. Quando elas viram a imagem da Maria com cabelo *black*, a criança preta: “Que horror!”. Elas não conseguem ver beleza, não conseguem se ver como protagonistas, isso tem que ser colocado desde o início dos anos iniciais escolares deles. Tem que falar sobre os índios, o que que tem sobre os índios? Nada. Meu Deus, ainda pintavam as crianças, hein! [...] aqui eu acho que vai ter um projeto legal por causa da responsável dessa parte cultural. É o que eu falo da diferença dos formadores. Aqui você vê que são pessoas que pensam assim, tanto que a escola não tem essas comemorações, pelo que eu sei não tem nada de pintar criança de índio, não tem nada disso. (Jhee)

Jhee nos fala da importância dos livros escolhidos para que a criança negra que ainda não consegue ver sua beleza possa se perceber de forma positiva. Ela nos fala ainda da importância de não reforçar estereótipos racistas, como acontece em algumas escolas, com as pinturas das crianças representando indígenas.

Natalina também nos fala da importância da representatividade nos materiais didáticos e literários para a autoestima da criança, em fase de construção da autoimagem. A escolha desses materiais é fundamental, pois sem atenção para a importância dessa representatividade, a tendência é a predominância de representações de pessoas brancas, tendo em vista que elas estão disponíveis em maior profusão de materiais.

A auto estima é o primeiro impacto que tem na criança negra, que percebe que está sendo representada. [...] Já é algo muito significativo para essas crianças você estar representada numa folhinha que vão te dar de exercício, você estar sendo representada num assunto que vai ser abordado, em um momento de festividade ou dança. É você se expressar, é o direito a existir nesse reconhecimento. Eu acho que o primeiro impacto é na questão da autoestima, na construção da identidade. No show de talentos, você vê isso muito claramente, a alegria, a felicidade, que não era só... não era restrito às manifestações raciais mas o que é cultural está tudo atravessado. [...] Quando Magna traz um livro, na sala de leitura que trabalha a questão do cabelo, que é algo que o preconceito bate muito forte na sociedade, que marca muito as meninas. Nossa, como marca as meninas a questão do ideal de beleza, de branquitude, de você querer... ser uma menina de uma determinada cor, com determinado tipo de cabelo, e querer ser outra. É muito triste isso. Eu fico pensando psicologicamente como é que é pra construção desse sujeito. Porque eu, quando compro bonecas para a minha filha, fico triste. Todas loiras, pouquíssimas negras. Juliana<sup>128</sup> não é loira, também não é lida como negra, mas a mãe dela também não está ali representada. E eu acho que as meninas vivem muito isso. Muito importante o educador, orientador, professor, diretor, faxineiro, estar atento pra essas questões, todo mundo que trabalha na escola ter esse olhar e é um desafio, porque a gente tende a reproduzir, se não tiver uma atuação mais crítica a gente reproduz o preconceito, e é muito cruel com as crianças, nas relações interpessoais também. (Natalina)

Os afetos se manifestam para além dos materiais e do planejado. A distribuição de atenção, as falas dirigidas às crianças em resposta a suas demandas – aquelas que apanham adultos desprevenidos, sem dar tempo a pensar – o olhar cuidadoso para as sensibilidades das crianças em suas relações entre si e com os materiais, no trato de suas falas e relatos sobre experiências fora da escola – que podem até mesmo ajudar na ressignificação do vivido.

Essa é a minha postura. A postura de [...] empoderar aquela criança, não só a criança preta, mas principalmente a criança preta. Isso eu já encaro como uma educação antirracista. Essa é uma prática minha, independente de qual seja o conteúdo eu sempre tenho essa abordagem de empoderar a criança preta. (Alessandra)

A diretora Michele percebe que o engajamento na educação antirracista é potente de afetos porque as professoras trazem esse posicionamento diante da vida e assim, suas ações e reações nesse sentido acontecem de modo “natural”, permeiam todas as suas relações, não estando atreladas ao que foi “planejado”, afetam a todo tempo:

Acho, aqui, especificamente, muito bacana, as pessoas que têm essa iniciativa, porque é natural demais, aquilo não é engessado. É algo diário, é algo comum. E aí, nunca é incoerente [...] está dentro de uma coerência da pessoa, daquilo que ela acredita, das ações diárias dela, de uma conversa na hora do almoço, conosco. É a forma que aquela pessoa pensa. E eu concordo com esses posicionamentos que elas têm, as colegas. É colocar em prática aquilo

---

<sup>128</sup> Nome fictício.

que ela acredita. Aliás, passar para eles, praticar o que ela já pratica. Praticar com um grupo... com alunos menores. Essa luta que é legal de ver, porque não é todo espaço que a gente vê a coerência acontecer. [...] Acredito que essa questão de trabalhar desde a tenra idade essa questão da sua aceitação, posicionamentos contra o racismo, de não permitir sofrer preconceito, isso não depende de um contexto, de uma apostila, de um livro. É no dia a dia que você faz, provando com as suas atitudes diárias, dentro do que você acredita, porque você, geralmente, só vai fazer e só vai falar se você confia, piamente, naquilo que você está fazendo, não por uma obrigação. Não, assim: “Ah, vamos fazer um projeto”. Vamos fazer um projeto, beleza, o projeto faz parte de um contexto, de tudo que a gente tem dentro da escola, mas não como se você tivesse que abrir e falar em um período de história, que tem no livro. Não tratar essa questão racial como um simples currículo. [...] De não ficar presa “Eu vou fazer, porque é o currículo.”. Não! As pessoas que eu vejo, aqui, que fazem, fazem porque acreditam, porque sabem que é importante, porque é questão de vida. E quando a gente fala que a gente educa, dentro da escola, o aluno para além do muro, é isso que elas fazem, é esse posicionamento que elas têm, do respeito, do outro... que, aí, entra em várias questões [...] desde a sua forma de se vestir, a sua forma de se aceitar, a sua forma de se perceber, a religião, tudo. E vai puxando. Acho que livro nenhum vai contextualizar isso tudo [risos]. (Michele)

A diretora utiliza o termo “currículo” no sentido de prescrição, e explica que a educação antirracista se relaciona a um posicionamento dos sujeitos, não atrelada à obrigatoriedade e transcendendo ao planejado e aos materiais didáticos.

Os afetos antirracistas tocam também pessoas adultas na escola. Profissionais imbuídas(os) de uma cultura de luta antirracista estão em relação também umas com as(os) outras(os) e com outras(os) profissionais e, em relação, geram afetos, trocas, tensões, instabilidades produtivas de mudança cultural (BHABHA, 1998). Em alguns casos, não é possível perceber que os afetos nessas trocas produzam alguma mudança subjetiva. Em outros, é notório que ele possibilita a reflexão, atenção na escolha e compartilhamento de materiais, planejamento de atividades, ainda que pontuais, voltadas à equidade racial. Em outros casos, essa instabilidade afeta profundamente, contagia e faz mergulhar na cultura de luta antirracista.<sup>129</sup> Essa relação em que as profissionais afetam umas às outras na EMTS amplia as construções de educação antirracistas na escola, a partir da agência de diferentes sujeitos.

A criança, com seu “modo de lançar olhares inéditos sobre o mundo em busca de percursos que estão por fazer.” (NOGUERA; ALVES, 2019, p.18), é, por vezes, quem gera instabilidade produtiva de mudança cultural em seus pares e nas(os) profissionais. Amora nos fala da potência trazida para o contato, com pares e adultos, por crianças que amam a si próprias e são apresentadas desde cedo a uma relação com o mundo onde sabem que são pessoas importantes, como todas as outras.

Hoje em dia, eu vejo muito mais isso, os pais, as próprias crianças ensinando empoderamento, [...] já com essa atitude de: “Eu gosto do meu cabelo do jeito que ele é, eu vou usar é assim”. Eu acho isso legal! Desde novinhas, as crianças já vão se... já vão conhecer, seus direitos, já

---

<sup>129</sup> No capítulo 3 da tese abordo as trocas e afetos entre profissionais como potências na construção de educação antirracista.

vão se sentindo mais e não como eu me sentia quando eu era criança, porque eu era filha da empregada negra. (Amora)

Nilcidea nos fala da importância de dar ferramentas para que as crianças possam se defender e que as crianças cuidam umas das outras:

Quando você ensina e a criança aprende, ela começa a se defender, ela vai reclamar, ela vai falar. [...] Hoje, se uma criança na sala falar alguma coisa [de preconceito racial] [...] a pessoa que recebeu a fala, a ofensa, ela não vai, às vezes, dependendo da criança, vai ficar até meio retraída, mas um outro colega, alguém que já ouviu alguma coisa, vai em defesa. (Nilcidea)

Lançando novos olhares sobre o mundo, a criança nem sempre pode nomear o racismo, mas ela já observa, vai lendo esse mundo no qual está inserida, com seu olhar curioso e percebe as discriminações.

Crianças que você vê, que apesar de pequenas, já tem um entendimento sobre discriminação, sobre o racismo, mesmo que às vezes a criança não consiga dar nome aquilo que está sentindo ou aquilo que ela percebeu, mas ela percebe o que é, ela só não consegue, às vezes, dar o nome. (Maria)

Como Nilcidea nos conta, a criança não só percebe a discriminação, mas busca caminhos para cuidar de si e do outro. As crianças geram instabilidade, seja através das dores que revelam sentir e, empaticamente, causam dor no outro; seja através de outros afetos, que fazem sentir que, apesar de haver dor, as crianças resistem através de um olhar que, não tendo o mundo como dado, imagina e constrói novos caminhos.

Conforme já afirmei o enfoque da tese se faz sobre questões da negritude. Entretanto, é preciso demarcar que a educação antirracista inclui a valorização dos povos originários brasileiros, também vítimas de racismo e de extrema violência. Na Trilhando Sonhos, algumas profissionais buscam a valorização dos indígenas, através de diferentes estratégias, e há movimentos de rompimento com atividades que reforçam estereótipos, como pinturas das crianças em 19 de abril. Entretanto, em uma escola de maioria negra, entre crianças e profissionais, as questões da negritude emergem com força e as questões indígenas ainda permanecem pouco presentes. O apagamento de nossa ancestralidade indígena é forte e, muitas vezes ainda percebemos os povos indígenas como muito distantes de nós. Alessandra nos fala de sua construção identitária evidenciando essa realidade em sua própria trajetória:

Fui percebendo[me] para esse lado antirracista. Começou muito pelo olhar da criança, o olhar feminino e foi afunilando para o que eu sou hoje em dia, para essa prática de tentar pegar mais na questão estética para depois ampliar para o mundo [...] para a questão cultural, da onde vem a nossa ancestralidade tanto indígena, quanto africana. Apesar de eu ficar pecando nessa questão indígena, porque a minha avó era indígena, mas eu não sei a tribo dela. Meu biso por parte de mãe era indígena e minha avó paterna era indígena. Então eu fico pensando: cadê isso na minha vida? Tem um apagamento muito maior. (Alessandra)

O apagamento de sua ancestralidade indígena é tão forte, a partir de tantas violências, que ela não conhece as etnias de seus ancestrais. Assim como os negros na diáspora não conhecem as etnias de seus ancestrais. Essa mulher negra e indígena vê-se preta, seu fenótipo é associado à negritude, suas memórias indígenas são poucas. A experiência de Alessandra reflete um pouco do que se vê o currículo escolar. Em escolas da região metropolitana vemos-nos pretos ou brancos e ainda pensamos os indígenas como pessoas distantes com quem pouco ou nada temos em comum. Mas indígenas estão em nossa ancestralidade e hoje, vivendo aldeados ou em cidades, e têm muito a nos ensinar. É necessário um esforço de emergir também suas histórias, e suas vidas, que sofrem apagamento cotidianamente.

#### 2.4.2 Alfabetização na pandemia e construções antirracistas

A Pandemia e os ensinamentos remoto e híbrido trouxeram enormes desafios para a educação, sobretudo a educação da classe trabalhadora, das crianças pobres e negras da periferia, conforme reflete uma das professoras em um grupo de estudos da EMTS: “Na pandemia a diferença das classes é mais gritante. Vemos nossos filhos em escolas particulares, no híbrido. Eles têm recursos e ainda têm dificuldades, imagina os nossos alunos!”<sup>130</sup> No PPP de 2020 a equipe da EMTS registra dificuldades e ações na busca de oferecer atendimento às crianças:

Quando em março de 2020, nos vimos diante do imperativo do distanciamento social e da suspensão das aulas presenciais não tínhamos ferramentas tecnológicas para manter aulas remotas, além de não vislumbrarmos possibilidades de atendimento para nosso público-alvo. Diante de tal cenário, a Unidade escolar optou por utilizar o Facebook da escola, que já existia, para captar os responsáveis e incluí-los no Grupo fechado da mesma rede social. Cada professora passou a fazer postagem para manter o vínculo com os alunos e suas famílias, propondo atividades lúdicas, de leitura, artes, conhecimentos matemáticos e outros. A interação com as famílias inicialmente foi tímida, ganhando mais espaço ao longo do ano. Foram realizadas também atividades online com os alunos, como Sarau de Poesias e Show de talentos. [...]

Outro aspecto importante a ser considerado, foi o levantamento quanto ao acesso das famílias à internet. A pandemia trouxe para nossa comunidade escolar também uma crise financeira importante. Alguns responsáveis relataram passar por dificuldades quanto à manutenção das necessidades básicas da família, tais como alimentação e moradia. Grande parte das famílias só tem acesso ao aplicativo de mensagem WhatsApp e rede de relacionamento Facebook, pois fazem parte do pacote de dados.

Em 2020 foi criado o grupo fechado no Facebook para o compartilhamento de ideias e atividades, visando a manutenção do vínculo entre professoras, crianças e famílias durante o período de quarentena. Depois de um trabalho de busca de divulgação deste grupo e de busca de responsáveis, chegamos ao mês de junho de 2021 com 75% dos alunos com responsáveis no grupo do Facebook. Os professores e a escola atuam para que este número seja cada vez maior. Entretanto, compreendemos que limitações de acesso pelos responsáveis, pode ser o

---

<sup>130</sup> Fala da professora Vanessa em GE realizado virtualmente em 28/10/2021. Registro em diário de campo.

principal motivo de não atingirmos os desejados 100%. A Unidade Escolar possui uma conta comercial no WhatsApp e cada turma tem um grupo neste aplicativo, onde é possível estabelecer diálogo virtual com os responsáveis.<sup>131</sup>

O registro no PPP da escola indica que as famílias tinham necessidades prementes, como alimentação e moradia, em uma crise sanitária e econômica, o que inviabilizava que o ensino remoto, oferecido em 2020 fosse acessível a todos e todas por meios próprios. Não foi oferecido às famílias suporte em relação ao acesso à internet, tampouco à equipamentos de informática. Além disso, familiares das crianças, muitos dos quais trabalhadores em profissões que seguiram em atividades presenciais durante a pandemia e/ou não contaram com apoio suficiente do Estado para permanecer em suas casas, mesmo nos momentos mais críticos, precisariam, após suas jornadas de trabalho, dar assistência às crianças para a realização das atividades propostas, tendo em vista que na faixa etária atendida pela escola as crianças não têm autonomia para a realização das atividades. Assim, 2020 foi um ano em que, apesar do esforço de profissionais da educação e famílias, as crianças da classe trabalhadora tiveram grandes prejuízos educacionais, maiores que os que tiveram crianças de classes mais abastadas. Em Duque de Caxias, o ano letivo de 2021 começou com o retorno presencial, no sistema híbrido, mas os desafios seguiram, com mais um ano em que desigualdades sociais e educacionais se acentuaram.

O ano de 2020 encerrou com a esperança de dias melhores que não se consolidaram ainda. Iniciamos o ano de 2021 e no dia 3 de fevereiro os professores se apresentaram em reunião online. Nos dias 4 e 5 de fevereiro foram realizadas reuniões presenciais com a Comissão Escolar, instituída por exigência da Secretaria Municipal de Educação e na segunda semana de fevereiro os alunos retornaram em sistema de escalonamento. [...]

O ano de 2021 começou com muitos desafios. Ainda vivendo uma pandemia, com as incertezas e medos decorrentes de um momento de crise mundial, a Prefeitura determinou o retorno presencial dos funcionários e alunos. A orientação inicial foi instituir uma comissão composta pelos diversos segmentos da comunidade escolar e seguindo o documento denominado Protocolo de Retorno às Atividades Presenciais do Sistema Municipal de Ensino, publicado em 8 de setembro de 2020, verificar as possibilidades de retorno.

A comissão escolar concluiu que por ocasião da falta de ventilação nas salas de aula, que estavam sem ventiladores, não poderia fazer o atendimento das turmas, a Prefeitura, entretanto, desconsiderando o parecer da comissão estabeleceu o retorno presencial dos alunos. A escola viu-se diante de um desafio e se organizou para fazer o atendimento dos alunos de forma escalonada e em horário reduzido.

Para que a necessidade educativa e a complementação de carga horária sejam atendidas, as professoras regentes preparam quinzenalmente material impresso para ser retirado na Unidade Escolar pelas famílias. Este material deve ser entregue na Unidade para compor o processo de acompanhamento pedagógico em tempos de pandemia.

É inegável a lacuna que se instalou diante da suspensão das aulas presenciais e da falta de recursos para um atendimento remoto que fosse eficiente e eficaz no alcance dos nossos alunos. Tal fato, torna necessária uma reflexão aprofundada da organização do tempo, espaço e modos escolares.

---

<sup>131</sup> Trechos do PPP 2021 da EMTS.

É ingênuo da nossa parte imaginar que em 2021 será possível compensar o que foi perdido em 2020, entretanto, a escola não se omite da tarefa de oportunizar aos alunos experiências que favoreçam o alcance dos objetivos tanto da Educação Infantil, quanto do Ciclo de Alfabetização, nosso público-alvo.<sup>132</sup>

No documento ficam evidentes tensões com a prefeitura, que estabelece o retorno presencial sem adequações na estrutura da escola. Foi facultada às famílias a opção pelo ensino remoto. Assim, a escola atendia às crianças em pequenos grupos, em sistema de rodízio presencial e em organização a partir de múltiplos espaços de aprendizagem: presencial, atividades impressas, grupo de *Whatsapp* e grupo fechado do *Facebook*. Nesses múltiplos espaços o currículo escolar foi sendo construído em tempos de pandemia, onde passaram a se fazer presentes questões como uso adequado de máscaras, vacinação e restrições de contato entre as crianças, seja nas salas de aula ou no recreio.

Tornou-se mais evidente que o currículo está além das salas de aula, seja pela tensão revelada pelas crianças em ter que manter distância, seja pela necessidade de abrir espaços de contato virtuais e através de atividades impressas com crianças e famílias. Nessas atividades, as professoras se faziam, de algum modo, presentes nas casas das crianças e criavam novas formas de afetar. No *Facebook* elas orientavam através de vídeos. Nas folhas impressas havia orientações sobre como fazer cada atividade, pedidos às famílias sobre deixar que as crianças fizessem determinadas coisas sozinhas e outras com ajuda. As famílias tiravam dúvidas através do *Whatsapp*, em contato direto com as professoras, o que aumentou sua proximidade, permitindo falas sobre questões das crianças. Enquanto encontro, experiência de estar junto, o currículo foi alargado nesse contexto, permitindo a criação de espaços outros de aprendizagem, de contato e de trocas. Não coloco nesta frase uma conotação positiva, mas constato que, com a perda do uso do espaço físico da escola conforme o conhecíamos, outros espaços passaram a comportar o currículo e, esses outros espaços precisam ser pensados nas análises sobre currículo.

Em um contexto de tensão, medo da doença, dificuldades econômicas e tecnológicas, a pergunta que se fazia em uma escola alfabetizadora era: Como alfabetizar na pandemia? “Ninguém sabe como fazer uma alfabetização na pandemia. A gente não pode se ancorar, não sabe como fazer. Estamos aprendendo juntas”<sup>133</sup>. Conforme reflete a orientadora, é um processo de descoberta sem precedentes. O caminho foi sendo construído na contingência, dentro do que era possível. Foram enviadas para as crianças

---

<sup>132</sup> Trechos do PPP 2021 da unidade escolar.

<sup>133</sup> Fala da orientadora educacional Cora em GE realizado virtualmente em 25/08/2021. Registro em diário de campo.

atividades e vídeos em plataformas virtuais e, posteriormente, atividades impressas. Mas como construir o trabalho pedagógico em um modelo que se desenhava naquele momento? O estudo foi um dos caminhos, quando, ao mesmo tempo que a escola muda seu atendimento para exclusivamente a pré-escola e o ciclo de alfabetização, uma pandemia muda tudo em termos de educação e sociabilidade.

Coerente com os pressupostos filosóficos da escola, que valoriza a formação docente, os professores se propuseram a participar de encontros de formação, que inicialmente aconteceram semanalmente e posteriormente quinzenalmente.<sup>134</sup>

Esses estudos estiveram voltados à alfabetização, educação infantil e às mudanças após a reestruturação curricular da rede municipal. Estudar a temática que busca responder à pergunta que se fazia não só na escola, mas no mundo – Como alfabetizar na pandemia? – era necessário.

Mas essa, certamente, não era a única pergunta que passava pelas cabeças das profissionais da escola. A escolha da temática de estudo tem relação com demandas das profissionais de uma forma geral, mas tem relação mais estreita com as pessoas que estão à frente da organização do estudo, com sua formação, sua visão sobre educação, sua identidade, que irão orientar as escolhas e as possibilidades a partir de seus conhecimentos. Os grupos de estudos na rede municipal são organizados e conduzidos pelas orientadoras e orientadores pedagógicos (O.P.) e educacionais (O.E.). Na EMTS, durante o período da pesquisa, houve mudanças no quadro de orientadores(as). Em 2020, Natalina era O.P. e Cora O.E.. Em 2021, Natalina deixa a escola em junho e temos apenas Cora na orientação, até a chegada da O.P. Márcia, com metade da carga horária (“meia dobra”) em outubro. No início de 2022 Cora e Márcia deixam a escola, e passam a compor a equipe: Marinete, como O.P., Caroline, como O.E., em “meia dobra” e Wagner, que já fora O.P. na escola, retornando como O.E., em “meia dobra”. Essa circulação de sujeitos em um lugar de articulação pedagógica tem muita influência no currículo, pois nas orientações individuais e coletivas, nos planejamentos integrados (PI) e grupos de estudos está em curso a formação das profissionais da educação. É nesses momentos que as profissionais têm maiores possibilidades de trocas entre si, debates e afetos. Neles não está apenas em pauta o currículo a ser trabalhado com as crianças, mas o currículo está acontecendo. Saberes são partilhados e perspectivas colocadas em fronteiras onde tensões e afetos vão produzindo subjetividades. Cada sujeito que ocupa o lugar de orientação faz emergir diferentes debates

---

<sup>134</sup> Trecho do PPP 2021 da EMTS.



A gente escolhe em grupo [reunindo a equipe diretiva] dando a percepção da gente em relação às necessidades e levando em consideração a avaliação que o grupo como um todo faz no ano anterior. A gente tem, no calendário escolar, uma avaliação ao final de trabalho, e a gente pega o que ficou de avaliação, com aquilo que a gente tem como percepção como equipe diretiva. Porque a equipe diretiva, tem por obrigação, O.P. e O.E., por obrigação regimental, inclusive, acompanhar o trabalho pedagógico bem de perto, e se eu tenho essa obrigação, eu tenho um compromisso, além de legal, um compromisso ético. Então, quando eu entro na sala, que eu vejo alguma coisa que destoa daquilo que a gente já tinha conversado e já tinha como projeto político da escola, acordado [...] a gente tem que possibilitar uma leitura, um estudo de alguma coisa que venha a problematizar. [...] Vou te confessar que as [questões raciais] nunca partem por mim... nunca partiram de mim. [...] Eu nunca... “Vamos trabalhar com esse tema, vamos trabalhar com este livro, vamos trabalhar com esse filme”. [...] Até porque tem gente muito mais competente nesse tema aqui que eu, então eu boto a minha viola no saco. Se tem uma pessoa muito melhor do que eu para trabalhar esse tema, o que ela disser que é bacana para trabalhar, eu dou a mão e vou, “Tem que fazer isso”? Vamos fazer! “Tem que trabalhar isso”? Vamos trabalhar. “Tem que problematizar isso”? Vamos problematizar. Não sinto, aqui na escola [...] nenhuma reserva em trabalhar esses temas. [Há] professoras que defendem essa bandeira na escola, que tem isso como militância. As outras professoras, não. Elas não têm isso como militância... trabalham como exigência da lei, como eu. Eu trabalho por exigência da lei. No início... eu trabalhava por exigência da lei. Mas isso não é a minha militância. Eu sei que é importante, eu reconheço a importância, mas a minha militância é para que todo mundo saiba ler e escrever. Eu sou do campo da alfabetização, eu não sou dessas questões [...] raciais. E tem gente muito melhor do que eu... nossa... quem sou eu... para trabalhar? (Cora)

Cora explica que sua militância é que todos se alfabetizem. Ela encara como necessário o debate racial, fala sobre isso em diversos momentos de sua entrevista – que serão trazidos ao longo da tese – e no cotidiano de trabalho, mas, o debate que a mobiliza é a alfabetização. Acredita que na escola há pessoas com competência e engajamento para conduzir o debate em torno das questões raciais e entende que seu papel é apoiar o que essas pessoas propuserem. Cora tem conhecimentos teóricos importantes na área de alfabetização, com um doutorado no campo, e percebe-se capacitada para promover estudos sobre este tema. Mais que isso, é um tema que a toca, que a afeta profundamente, e assim, a mobiliza. A afecção do desejo é o afeto que guia essa profissional no sentido de trabalhar para que todos e todas leiam e escrevam. Essa perspectiva não impede que questões raciais atravessem seu trabalho – assim como professores(as) engajados(as) na luta antirracista trabalham pela alfabetização das crianças – já que o racismo atravessa relações e conhecimentos.

Sueli, apontando nessa direção, irá trabalhar em seu mestrado as implicações do racismo na alfabetização de crianças negras. Essa é uma temática que não irei aprofundar na tese, mas que levanta muitas reflexões, inclusive em algumas profissionais da escola, que, ao pensarem a importância da educação antirracista, consideram como uma das variáveis o impacto do racismo nos processos de aprendizagem das crianças. Jhee nos fala sobre a questão, apontando que, ainda que não perceba atitudes racistas na escola, percebe o impacto do racismo nas vidas das crianças e no cotidiano escolar:

Uma criança, por exemplo, se tiver problema na alfabetização, se você parar para analisar, se for uma criança preta, ela tem problemas em casa, ela está passando por algum problema que é ignorado, às vezes. Ela não é uma criança com dificuldade, ela é uma criança de um lar com um pai sem trabalhar por dois anos, que eles estão passando necessidades... Isso é mais a cara de pessoas pretas do que de pessoas de outras cores. Então, você vê que aquela criança tem problema para se alfabetizar não só por uma dificuldade de aprendizagem, mas sim porque ela carrega algo... isso vem desse racismo estrutural que a nossa sociedade tem. (Jhee)

É importante demarcar que o racismo tem implicações nos processos de aprendizagem, seja por afetar a autoestima das crianças negras, seja por gerar dificuldades na organização familiar, como as citadas por Jhee. Essa é uma temática complexa e que merece aprofundamento, mas que no espaço dessa pesquisa não foi possível desenvolver, tendo em vista a necessidade de direcionar o enfoque para seus objetivos principais.

Voltemos então a pensar nos estudos realizados na escola – na pandemia, sobretudo, mas também em outros momentos – e em como foram construídas as decisões sobre o que estudar. O que a reflexão sobre as escolhas dos temas a serem estudados indica é que o afeto mobiliza nossa agência. Profundamente afetada pelo desejo de alfabetizar, Cora tem como fio condutor de seu trabalho o estudo e o empenho nesse campo. Nos estudos realizados durante a pandemia Cora esteve à frente da orientação educacional, com Natalina atuando em alguns períodos na orientação pedagógica. Para além da mudança no atendimento da escola para Educação Infantil e alfabetização, a subjetividade da orientadora aparece como relevante na escolha dos temas a serem debatidos.

Durante o período de ensino remoto e parte do ensino híbrido, Natalina esteve na EMTS como orientadora pedagógica. Ela reflete sobre sua atuação em possíveis construções antirracistas na escola, nesse e em outros momentos:

Eu não sei se eu realizei um trabalho voltado para, por exemplo, uma educação antirracista de uma forma militante. Eu acho que eu não realizei. [...] mais acolhedor. Não sei se precisar [...] algum projeto específico voltado para a questão racial, mas a gente procurou ter uma sensibilidade, um olhar. Acho que essas coisas fazem diferença no cotidiano. [...] A lei está aí. Ela existe para sensibilizar, para ajudar a superar todo um prejuízo histórico que a população negra vem sofrendo, inclusive, dentro das escolas e, como orientador pedagógico, a gente buscou colocar na pauta de GEs, sensibilizar também os professores através de literatura infantil. Por exemplo, você conhece a Magna, óbvio [risos] [...] quando eu cheguei na Trilhando Sonhos, mais especificamente, ela já desenvolvia um trabalho muito lindo ali enquanto professora de sala de leitura com a temática racial e o que a gente buscou sempre foi incentivar [...] para que esse trabalho continue sendo realizado. Apoiar as iniciativas, dar espaço de troca também para os professores que desenvolveram trabalho nessa área específica. O professor Wagner, acho que ele contribuiu muito. Eu cheguei na Trilhando Sonhos em 2018, na semana de planejamento, e a Cora estava de licença, só tinha eu de orientadora pedagógica na unidade e eu vi que ela vinha trazendo umas questões importantes de tentar ouvir a comunidade, o que as pessoas queriam, e não elaborar um projeto para a comunidade, e eu lembro que, na época, acho que estava na época da Copa, se eu não me engano, era um momento de futebol e as crianças queriam falar de... futebol [...] a gente conseguiu desenvolver vários trabalhos voltados a atender esse desejo deles. Eles criaram o nome do projeto, era a respeito da Copa, e a gente conseguiu fazer várias saídas, porque

[para] a maior parte das crianças, assim como eu [quando criança] [...], percebo uma limitação do acesso aos aparelhos culturais. E nós fizemos um movimento de ir ao museu, era o museu de futebol, que era o tema que eles escolheram e essa saída teve um significado muito grande para eles. E ao final do ano, a gente modificou, por exemplo, uma coisa que é muito forte, na escola... eu estava chegando naquele ano, é... a questão da festa junina, que é uma conquista, uma questão simples, do cotidiano escolar, que é toda atravessada por uma série de questões, inclusive raciais. O sinhôzinho e a sinhazinha... é o ápice, não é? [risos]. [...] não são grandes projetos voltados para trabalhar a 10.639... "Hoje vamos trabalhar a 10.639!". É como a 10.639 atravessou, ao longo do ano... ao longo dos anos – não foram muitos os anos em que eu estive na Trilhando Sonhos – mas como ela atravessou nas pequenas coisas. A gente teve um debate, no interior da equipe, que a Magna concordou plenamente – ela falou: “Eu já falo isso aqui! Gente, vamos trocar esse negócio de ‘sinhozinho’, pelo amor de Deus [risos]. Isso aí já passou, foi da época da escravidão.” E são coisas imperceptíveis, porque são muito naturalizadas. E a gente fez a dona da bola e o dono da bola [risos]. Parece bobeira, mas eu acho que são coisas que vão sendo reproduzidas e só se rompem mesmo com reflexão e ao longo dos anos, no cotidiano. (Natalina)

Natalina nos conta que busca sensibilizar as professoras para questões raciais e incentivar os trabalhos que contribuem para uma educação antirracista. Ela não se entende como alguém que trabalha de forma militante para essa construção, mas, com um olhar atento à racialidade, percebe o racismo onde olhos desatentos não veriam, como por exemplo a festa junina, e problematiza, afetando suas colegas e alcançando uma mudança nessa tradição escolar. Isso se dá em um contexto onde o projeto da escola era sobre futebol, o que evidencia que tensionar o racismo no currículo é algo que pode se dar independente de haver-se enunciado que será trabalhada a questão racial. Como o racismo atravessa todo o currículo, Natalina, uma mulher negra com trajetória em um pré-vestibular do movimento negro, se coloca nas experiências vividas na escola percebendo o racismo e atuando contra ele, partilhando conhecimentos sobre a racialidade em fazeres pedagógicos cotidianos. Ela menciona que buscou pautar a temática nos GE, mas percebe que, para além dos estudos sobre a temática, tensionamentos, sensibilizações e reflexões cotidianas são necessárias para alcançar mudanças no trato das questões raciais na escola.

Em outros momentos, Wagner ocupou o lugar da orientação e a questão racial esteve como cerne de estudos promovidos pela escola<sup>135</sup> a partir de sua agência:

Eu trabalhei aqui dois anos e lembro que vim conversar com uma professora aqui da equipe diretiva que estava com um problema grave de reestruturação e tudo mais e ela falou: “Está chegando o grupo de estudos; o que que a gente vai fazer?” Eu falei: “Eu só sei falar disso. Se quiser...”. “Topo, topo”, mas, foi o que tem para hoje. Só que é uma brecha. E eu fui, montei. E achei tão fascinante - tanto quanto elas – porque elas acharam fascinante, ficaram muito receptivas à forma como eu critiquei a prática. [...] E as professoras começam a me consultar. (Wagner)

Esses momentos, de um passado recente seguem afetando o currículo da escola, como se observa no relato de Vanessa:

---

<sup>135</sup> No capítulo 3 irei abordar afetos antirracistas entre profissionais da educação e discutirei possibilidades a partir do lugar de orientação pedagógica e educacional.

Natalina é uma pessoa [...] maravilhosa, era a Coordenadora Pedagógica e saiu de licença sem vencimento e agora não faz parte da nossa escola, mas ela deixou as marcas dela aqui, de maneira a trazer sempre coisas para a gente nesse campo [das relações raciais], que pudessem orientar, sempre com educação, trazendo ideias, trazendo material, acrescentando muito [...], ela teve um papel primordial aqui na Trilhando Sonhos, nesse tema, para ensinar e orientar, junto com o Wagner, ensinou muito para a gente. [...] em relação a esse tema, especificamente, as referências [na orientação] sempre serão aquelas que já passaram por aqui, especificamente, Wagner e Natalina. Porque eles trouxeram isso aqui, afloraram, de forma coerente, de trazer material. Na época, Wagner fez um grupo de estudo muito bacana, trazia material muito bacana. (Vanessa)

Afetos e conhecimentos partilhados nos encontros seguem, ao longo do tempo, produzindo efeitos em outros encontros, tempos e espaços: os estudos sobre educação das relações étnico-raciais promovidos na escola em outros momentos produzem efeitos nos encontros de hoje.

No período de ensinos remoto e híbrido, em que os estudos organizados pela escola foram voltados para a temática da alfabetização, Wagner, orientador que se dedica intensamente a pensar as questões raciais não compunha a equipe. Magna, articuladora de leitura, também esteve afastada grande parte desse período. Não é possível prever as direções que os momentos de estudo promovidos pela escola tomariam, caso eles estivessem presentes. Entretanto, foi possível perceber outras perguntas nas cabeças das profissionais – além de “como alfabetizar na pandemia?” – a partir das reuniões das quais participei e de outros momentos que observei. Elas não estão registradas em documentos, como o PPP, mas se mostravam nas inquietações, nas trocas coletivas a partir de falas em reunião, e nas trocas menores, nos corredores, no refeitório, durante o almoço, nas conversas paralelas de reuniões, no chat das reuniões virtuais, no grupo de *Whatsapp*, nos materiais dirigidos às crianças. Tudo isso é currículo. Nessa pesquisa importa uma das outras perguntas que perpassavam esse currículo: “Como construir uma educação antirracista na pandemia?”

Cora pontua ser difícil trabalhar a temática das relações raciais no ensino remoto. Uma das questões que indica é: como a família abordará/desenvolverá o que for elaborado pelas docentes? Entende que é uma questão difícil de ser trabalhada à distância.

No chat, Alessandra fala da dificuldade em torno do preconceito religioso, que torna mais difícil o trabalho antirracista com a mediação das famílias. Afirma ainda que é muito trabalhoso encontrar imagens de pessoas negras para elaborar os materiais, “O Google é racista!”, afirma. Sueli indica uso de imagens de pessoas negras como possibilidade. Nesse momento ela está trabalhando com esportes, então, para falar sobre natação, procurou nadadores negros. Para falar sobre balé, procurou bailarinas negras e bailarinos negros...<sup>136</sup>

Assim como ninguém sabe como alfabetizar na pandemia, ninguém sabe como construir uma educação antirracista na pandemia. O caminho vai sendo construído à

---

<sup>136</sup>Registro em diário de campo, Grupo de estudos virtual, 09/06/2022.

medida que se caminha. Nesse caminhar do currículo, pude observar que o que permitiu que essa perspectiva estivesse presente não se diferencia do que permite a busca por uma educação antirracista em tempos usuais de ensino: o engajamento, a inserção em uma cultura de luta antirracista. Profissionais imbuídos(as) de um engajamento com a questão racial terão seu trabalho atravessado por essa postura, independente do formato, pois conforme indicado por Lima (2018) a cultura de luta antirracista guia sua agência. O que tornou a educação antirracista mais complexa na pandemia foi o fato de ser mais desafiador afetar o outro, quando as trocas sutis do dia a dia não podem acontecer, ou são muito limitadas.

A perspectiva antirracista pode aparecer no currículo, manifestando-se de formas diferentes, de acordo com as táticas estabelecidas pela escola e suas profissionais para interação entre os sujeitos. Essas táticas se relacionam aos afetos que se dão no encontro, mediadas por conhecimentos, projetos de educação, possibilidades de significação, mas sempre a partir da relação, da experiência de estar com o outro e significar a si mesmo e ao mundo ao redor. É importante pensarmos que para tensionar o racismo, possibilitar a produção de outras significações da racialidade, os sujeitos precisam mobilizar suas agências nesse sentido, pois é preciso, estando dentro de relações de poder que, enquanto normas nos constituem e que queremos desconstruir, “Reconhecer a violência da norma, não para a ela se contrapor de fora, mas para seguir perguntando sobre as formas de ação do poder regulatório.” (MACEDO, 2017, p. 548).

O engajamento de profissionais negras por uma educação antirracista, as partilhas e os afetos, permitiram que construções antirracistas se fizessem nesta escola durante a pandemia. Enviando atividades com conteúdos relativos à alfabetização, ensinando a ler, escrever, calcular, classificar... essas professoras inseriram, no Facebook<sup>137</sup> da escola, vídeos com histórias de protagonistas negros(as), exploração do monumento à Zumbi dos Palmares no centro de Duque de Caxias, brincadeiras africanas, imagens, obras de arte e textos sobre a diversidade indígena, série em homenagem a mulheres negras na história, entre outras. Em novembro as atividades com protagonistas negros(as) na literatura e em vídeos e desenhos animados – incluindo uma animação nigeriana – foram compartilhadas pela maioria das professoras. Mas, ao longo de outros momentos do ano, foram as

---

<sup>137</sup> O Facebook da escola ao qual me refiro é um grupo fechado para famílias e profissionais. Tive acesso ao portfólio impresso desse grupo, onde a escola armazena registros das atividades realizadas durante a pandemia.

professoras que se colocam como engajadas na educação antirracista que compartilharam atividades com esse caráter.

As atividades enviadas para serem realizadas em casa tiveram uma cópia armazenada na escola, como registro. Observando esse material evidencia-se que as professoras engajadas na construção de uma educação antirracista buscaram um equilíbrio nas imagens, no que tange ao pertencimento racial. É evidente que esse equilíbrio é intencional, pois, como afirma Alessandra – em registro algumas linhas acima – sites de busca refletem um padrão racista. Ao buscar, por exemplo, “árvore genealógica” e “família”, encontrei representações de famílias brancas. Ao buscar “bailarina” encontrei, majoritariamente, mulheres brancas. Nas atividades de Alessandra e Sueli, há, respectivamente, uma árvore genealógica com uma família negra e imagens de bailarinas e bailarinos negros. Possivelmente as professoras acrescentaram as palavras negro/negra, ou preto/preta em suas buscas por imagens, para garantir que em seu material houvesse também representações de pessoas negras. No material impresso, muitas vezes, as professoras optam por utilizar imagens sem cores, estilo “para colorir”, pois a impressão feita pela escola não é colorida. Nestes casos, outros elementos fenotípicos, que não a cor, expressam que as imagens do material são de pessoas negras.

As atividades impressas da professora Ivone Lara têm um “avatar”, o desenho de uma bonequinha que representa a professora – uma forma lúdica que a professora encontrou de comunicar-se com crianças e famílias, incentivando a realização das atividades. A imagem da professora negra, com cabelos cacheados e volumosos, em todas as atividades levadas para casa é uma forma de representatividade. Não é, necessariamente, fruto de planejamento voltado para o trabalho referente a relações raciais, mas o reflexo do lugar ocupado por uma professora negra, da importância desse lugar. Ao colocar “sua imagem” nas atividades, a professora estabelece uma conexão afetiva, e, ao mesmo tempo revela o corpo que partilha o conhecimento proposto, que ocupa o lugar da docência, como um corpo negro. É importante lembrar que na construção da relação professor(a)/aluno(a) é preciso que se leve em consideração, não apenas mentes – cognição e saberes – mas também corpos e seus afetos (AMORIM e MONTEIRO, 2019). Conforme indica Trindade (2006), a afetividade é uma manifestação corporal, e, mesmo à distância, o corpo foi lembrado levando afetividade.

Levadas para casa, as atividades eram realizadas pelas crianças com apoio das famílias. Essa mediação familiar levanta algumas questões:

As famílias [e] as pessoas que trabalham aqui, que não são do corpo docente, são pessoas mais simples, que muitas vezes não têm acesso ao conhecimento escolar, ao conhecimento mais [sistematizado]... Então, fica muito conhecimento do senso comum. Então, os preconceitos ficam mais vivos ali. Não que são mais vivos, eles estão vivos em qualquer lugar. Mas estão mais revestidos de verdades, verdades absolutas. Quando você vai conversar com as famílias e com os funcionários, geralmente, é esse choque, de uma linguagem racista, de que: “Tá ok! O cabelo é duro mesmo”. Eu falo de cabelo porque é uma coisa que fica muito presente, principalmente para as meninas. Então “O cabelo é duro, o nariz é feio mesmo, mulher que usa roupa curta está errada mesmo”. Essas falas são muito [tidas como] verdades, verdades absolutas. E [...] quando você vai trazer uma questão dessas, tem que ser com cuidado, porque se é uma verdade absoluta como você vai querer brigar, ou dialogar, questionar uma verdade absoluta? Quando você vai falar de uma questão antirracista, ou seja lá, uma misoginia, machismo estrutural, o racismo estrutural, você tem que ter muito cuidado como você fala, e o que você fala. Porque era uma verdade para aquela pessoa, “Era assim quando eu era pequeno”, “Minha mãe era assim”, “Por que vai mudar?”, “Isso é bobeira, mimimi”. [...] com a família [...] eu estou lidando com a criança, então tem um estranhamento. Não tem tanto assim porque com essa turma eu comecei com o remoto, então a gente teve um contato muito bom, de ficar online, conversando<sup>138</sup>. As mães ficaram muito parceiras, então não existe um questionamento. Mas também, eu não precisei entrar de sola com nenhuma questão, foi tudo muito natural. (Alessandra)

Conforme Alessandra relata, é preciso ter cuidado com a condução das propostas enviadas para casa, não só no ensino remoto, pois elas dialogam com famílias que podem trazer como verdades, noções racistas, que não são reconhecidas enquanto tal. Dialogar no sentido de demonstrar outras visões possíveis, por vezes esbarra em uma barreira de ter verdades questionadas, o que gera dores e conflitos. De um modo geral, essa não foi uma problemática encontrada na EMTS nesse período de ensinos remoto e híbrido. Mas, a relação com as famílias e o tensionamento do currículo a partir delas é uma questão que faz parte do cotidiano das escolas, e profissionais da educação já esperam que seja necessário pensar estratégias para diálogo, como nos indica Sueli:

Eu quando mandava essas as atividades esperava que [...] alguém fosse perguntar ou reclamar. Por exemplo, mandei uma atividade de um bailarino negro, de um menino bailarino negro falando de “Meninos podem fazer balé? O que você acha?”. Eu mandei uma reportagem de um menino que ficava fazendo balé em casa por conta da pandemia. Ele era um bailarino, fazia balé, menino de oito anos, mas como teve a pandemia ele começou a fazer em casa. E no final do ano ele mesmo montou o espetáculo em casa com a irmã. Logo, a foto é de um menino negro com a irmã se apresentando em casa, fazendo balé. Escolhi essa reportagem por duas coisas, por ele ser negro e por ser um menino fazendo balé. E coloquei logo na apostila e comecei a fazer perguntas: Se menino pode fazer balé ou não; O que eles acham; Eu mandava coisas assim e as atividades vinham e ninguém falava nada. Nenhum responsável perguntava, criticava, nem nada, também não tinha nenhum elogio, nenhuma crítica. Se tinham alguma conversa em casa eu também não tive retorno disso. Eu sempre mandava umas coisas que pudessem dar um toque. Teve uma coisa sobre um livro ... O cabelo de Cora aí mandei para casa e fiz algumas perguntas, [...] as crianças respondiam: “Todos os cabelos são bonitos.”, “Todos os cabelos têm sua beleza.” [...] E eu sei que eles respondiam em casa com os responsáveis, então os responsáveis viam essa questão mas eles não chegavam até mim para falar nada. (Sueli)

---

<sup>138</sup> A professora Alessandra optou por realizar esse contato através de ligações de vídeo com as crianças de sua turma. Mesmo no momento híbrido as ligações aconteciam, assim a professora promovia contato entre as crianças que estavam em casa e na escola, possibilitando a criação de vínculos.

Ao mesmo tempo que as profissionais tiveram suas propostas realizadas com as crianças sem tensões junto às famílias, Sueli aponta que não teve retorno. As professoras não sabem como as respostas das crianças foram construídas, como foram os diálogos em família. Essa interrogação se coloca sobre o quanto as atividades afetaram as crianças, mas também às famílias, que as professoras percebem sendo atravessadas pelo currículo. É importante pensarmos que essa ausência de controle sobre como as propostas afetam as crianças não é exclusiva do sistema remoto. Nesse sistema, o encontro ganha novos sujeitos, outros adultos que medeiam o encontro entre professoras e crianças, que à distância, se dá empobrecido de contato. Entretanto, projetos de sujeito a formar são atravessados pelo imponderável que é a experiência do encontro com o outro, mesmo na escola em seu formato presencial.

Vivemos, em parte desse período pandêmico, também o ensino híbrido, onde algumas crianças frequentavam a escola e outras não. Nesse sentido, parte das crianças viveu essas construções antirracistas também no ensino presencial, ainda que em tempo reduzido.

O que eu mais acho interessante é que aqui, mesmo com as turmas reduzidas, o assunto [das relações raciais] era trazido de forma normal para o cotidiano. É o livrinho, é o comentário [...] elas sempre procuram trazer para aquela realidade de sala. Agora vai atingir o público porque antes eram seis, eram quatro, e a maioria era preta. (Jhee)

Ao longo da tese abordo diferentes situações onde a perspectiva antirracista aparece nos encontros presenciais na escola. Nesta seção falo mais particularmente do que foi produzido para o ensino remoto, mas é importante destacar que, em muitos momentos, algumas crianças viveram concomitantemente ensino presencial e remoto.

A articuladora de leitura, Magna, que mobiliza bastante o debate sobre relações raciais na escola, esteve afastada em parte do período pandêmico, em função de licença maternidade. Entretanto, seu engajamento se fez presente no currículo. Antes de seu afastamento ela fez postagens no Facebook da escola. Durante o retorno presencial, com o ensino híbrido, apesar de não estar fisicamente presente, ela se fez sentir através da organização da sala de leitura, em que as professoras buscam livros para leitura em sala de aula, onde havia criado setores organizados por autores ou por temáticas. Entre as temáticas, temos um setor afro-brasileiro e um setor indígena. Esse destaque para as temáticas pode parecer uma questão pequena, mas muitas professoras relatam que é um facilitador na busca por literatura com protagonistas indígenas, negros e negras ou



abordando a questão racial<sup>139</sup>. Ao categorizar os livros, a articuladora de leitura possibilita que as professoras busquem com facilidade materiais para a leitura que, a partir do conhecimento que tem, devido a seu engajamento e busca pessoal, ela já classificou como positivos para a promoção de uma educação antirracista.

Além da presença através da organização da sala de leitura, a articuladora esteve na escola em outros momentos, que revelam a importância do afeto na construção do currículo e, em especial da educação antirracista. Um deles foi a comemoração do aniversário de seu filho: No intervalo entre os turnos, um bolo e palavras de afeto romperam a rotina da escola e revelaram que os vínculos nela construídos podem atravessar a vida para além de seus muros. Esses vínculos nos sensibilizam, são transformadores e podem impulsionar muitas mudanças em nossas subjetividades. Magna realizou também o lançamento do filme curta metragem do qual foi roteirista, *Meu nome é Maalum*<sup>140</sup>, protagonizado por uma menina negra – baseado em seu livro infantil, de mesmo nome<sup>141</sup> – nesse período, em uma atividade cultural visitada por algumas professoras e em um dia de exposições na escola. Através desses vínculos e da reflexão sobre a escola como espaço de aprendizagem docente e partilha, aconteceu outra presença de Magna na EMTS, cada uma de nós em sua casa, mas juntas em uma sala virtual, que estabelecia um outro espaço possível para o currículo.

Tive a oportunidade de ter um financiamento da lei Aldir Blanc<sup>142</sup> para proporcionar uma oficina para profissionais da Educação, e o que eu fiz: quis reservar metade das vagas da oficina para professores da minha escola, eu já falei isso aqui, do quanto que eu reconheço que eu me formo na escola, e entendendo que eu me formo na escola, que eu me formo com os alunos, que me formo com os colegas, que me formo no coletivo, eu me senti na obrigação [...] de devolver isso para a escola de alguma forma. Se eu tenho a oportunidade de estudar, de pesquisar e criar um conteúdo que é importante para educação antirracista, eu queria devolver primeiro para a minha escola. Eu quero trabalhar em uma escola antirracista e quero que todas as escolas sejam antirracistas. Mas eu fiz isso, compartilhei e foi ótima a experiência ali. [...] Foram quase todas [as professoras<sup>143</sup> da escola] na época. [...] não lembro se tinha alguma professora que não fez. (Magna)

Particpei dessa oficina, que aconteceu em quatro encontros virtuais. Nela aprendi sobre educação antirracista e sobre literatura como uma ferramenta na construção dessa

---

<sup>139</sup> No capítulo 3 discutirei a questão da literatura e das classificações.

<sup>140</sup> Filme de animação dirigido por Luísa Coppeti, produzido por Pé de moleque Filmes, criado e roteirizado por Magna Domingues e Eduardo Lurnel, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDF7dEORrKQ> Consulta em 14/03/2023.

<sup>141</sup> DOMINGUES, Magna; LURNEL, Eduardo. *Meu nome é Maalum*. Ilustrações: Fábio Mota. Editora Baú encantado, Rio de Janeiro, 2021.

<sup>142</sup> A lei estabeleceu que a União entregasse para estados, Distrito Federal e municípios valores para aplicação em ações emergenciais, a fim de apoiar o setor cultural durante a pandemia da COVID-19. Esse apoio foi feito mediante renda emergencial para trabalhadores da cultura, subsídios mensais voltados para a manutenção dos espaços artísticos e culturais, e financiamento de editais.

<sup>143</sup> Além das professoras, participaram também outras profissionais da educação da escola.

educação. Percebi que as profissionais também aprendiam, trocavam entre si, refletiam sobre as temáticas levantadas. Apesar de nosso encontro ocorrer em sala virtual, algumas pessoas, além da ministrante, tomavam a palavra, compartilhando ideias. No chat da sala virtual muitas trocas aconteciam: opiniões, desabafos, incentivos, ideias, indicações e cumprimentos de colegas com saudades de encontros – professoras da mesma escola, ou de outras escolas, que se conhecem de caminhos que se atravessam, algumas vezes por partilharem o interesse pelo estudo das questões raciais e a busca por uma educação que não reforce desigualdades. A oficina foi um espaço de estudo não oficial para a escola, ao qual as professoras dedicaram-se como uma das possibilidades para articular respostas às perguntas “Como construir uma educação antirracista?” e “Como construir uma educação antirracista na pandemia?”.

Na EMTS, no período da pandemia, foram estabelecidas táticas para construções antirracistas no currículo. Atividades desenvolvidas na escola e em casa afetaram crianças e famílias – e também profissionais, que viam o que as colegas compartilhavam na rede social da escola e em seus grupos virtuais. Trocas cotidianas e uma oficina de literatura antirracista permitiram o estudo da temática pelo grupo de profissionais. Algumas profissionais participaram também de formações oferecidas pela SME sobre a temática das relações raciais<sup>144</sup>. Finalizando essa parte de nossa conversa/texto trago um relato de Natalina sobre o período pandêmico na escola, onde ela reflete sobre a forma como a educação antirracista se constrói na EMTS. Ele, de certa forma, sintetiza muito do que foi falado nesta seção, e, ao mesmo tempo, traz a percepção dessa orientadora pedagógica sobre o sentido de educação antirracista produzido na escola.

Cora escreveu um doutorado sobre a questão da alfabetização, ela com pós sobre a alfabetização discursiva e a gente conseguiu, estava com uma mudança interessante e a gente conseguiu que a escola atendesse só à alfabetização e à educação infantil, então em 2020, a gente tinha tudo para dar certo [risos]. A gente tinha um momento, nossa, de Mergulhar para aquele trabalho pedagógico desenvolver, e a gente chegou com proposta de ler Freire, que tem todo um olhar para o oprimido, não especificamente, para a questão do negro, mas também para a consciência... a gente estava animada... só que chegou a Pandemia. É claro

---

<sup>144</sup> Durante o período de ensino híbrido a rede municipal promoveu um seminário em homenagem ao centenário de Paulo Freire, através de *lives*. Um dos eventos do seminário dedicou-se a discutir “Diálogos e práticas na Educação antirracista”, entretanto ele não foi referido pelas profissionais. Foi possível identificar a participação de Wagner neste evento. Para a participação neste seminário foi viabilizada a liberação de profissionais da rede no horário de uma das muitas *lives* oferecidas. Aconteceu também neste período uma aula virtual promovida pela rede municipal, onde Wagner era um dos professores a se apresentar. Magna, Sueli e Vanessa participaram dessa aula. As profissionais da escola muitas vezes explicitaram lamentar as poucas oportunidades de estudo promovidas pela rede nesse momento, que em sua maioria ocorrem fora do horário de trabalho, inviabilizando a participação de muitas profissionais. Em outros momentos a oferta de cursos era maior e eles se davam dentro do horário de trabalho das profissionais, com liberação para as formações. Um desses cursos foi o de “Diversidade étnico-racial”, promovido em 2019, que deu origem a grupos que atualmente se articulam através de *whatsapp*, promovendo encontros e estudos. Alguns(as) profissionais da EMTS integram esses grupos.

que a gente tentou ver meios, caminhos de contornar, nos vimos muitas vezes angustiadas porque trabalhamos como loucos para tentar oferecer o melhor dentro das possibilidades, mas a questão da desigualdade, a desigualdade racial também, que a maior parte são crianças negras, desigualdade de classe, ficou gritante, ficou muito claro e se intensificou. A gente viu famílias passando mesmo necessidade. E diante disso, você precisa desenvolver o trabalho pedagógico, você quer desenvolver, mas como? E o que fazer? Foi um momento difícil que a gente atravessou, a rede toda e a Trilhando Sonhos não foi diferente. Pedagogicamente a gente tentou acompanhar os professores, aprendendo junto mesmo, foram momentos de fazer reunião online muitas vezes com elas e individualmente até, para poder montar um material, e dentro desse material, você olhar também, você olhar o grupo, o Facebook que foi desenvolvido ao longo da Pandemia. [...] Eu lembro que a SME, no meio do olho do furacão, pediu: “Como vocês estão trabalhando a 10.639?” [...] não trabalhamos a 10.639, mas ela atravessou. E a gente mandou um monte de *prints* [das atividades] das professoras. E aí que você vê, a quantidade de postagens de quem já tem um olhar mais sensibilizado, relativo ao tema. Nesse momento eu acabei fazendo um balanço. Para isso pelo menos prestou essa exigência, porque não é uma coisa para foto, é uma coisa que é para ser vivida, experienciada, é mais complexo do que tirar uma foto no dia 20 de novembro, falando dessa questão racial, isso é o ano todo. Você precisa viver e despertar para isso. (Natalina)

## 2.5 Diferentes lugares de atuação na escola

Pensando a educação antirracista, é importante a compreensão de que sua construção se faz a partir das agências dos sujeitos, que estão atreladas a suas identidades e trajetórias, bem como aos lugares que ocupam. Na escola há múltiplas possibilidades de afetar a partir do antirracismo. Todos os espaços de contato são possibilidades, mas é importante a compreensão de que cada espaço tem possibilidades próprias e restrições. Ante a impossibilidade de dedicar as análises da pesquisa a todos os espaços de encontro na escola, abordo na tese alguns lugares de atuação<sup>145</sup>, a partir dos sujeitos que os ocupam: diretoras, orientadores(as) pedagógicos(as) e educacionais, articuladora de leitura, professora de informática, agentes de apoio à inclusão e professoras regentes de disciplinas integradas.

Irei pensar a seguir sobre possibilidades de educação antirracista desde cada um desses lugares, a partir de agências das(os) profissionais da educação da EMTS. Embasam essa discussão, registros do diário de campo e trechos de entrevistas que falam dessas possibilidades, em reflexões das profissionais e cenas de afeto, vividas por elas e por mim na escola. Nesta seção não estarão presentes todas as possibilidades de agência nos diferentes espaços abordados, pois cenas que delas nos falam estão espalhadas ao longo da tese, embasando as diferentes problematizações realizadas. Reservei algumas cenas e elaborações reflexivas das(os) profissionais para esta seção, considerando que são

---

<sup>145</sup> A escolha dos espaços e sujeitos que compõe a tese é discutida no capítulo 1.

bastante representativas de possibilidades de agência atreladas a determinados lugares ocupados por cada profissional da educação.

Não trago apenas falas e vivências das(os) profissionais entendidas(os) como antirracistas (por si próprias ou pelo grupo), mas qualquer profissional que tenha apontado possibilidades de agência contra o racismo em seus lugares de atuação. Aquelas(es) que se colocam como protagonistas de educação antirracista na EMTS serão mais referenciadas(os), pois, tendo um trabalho contínuo orientado para o antirracismo, há mais registros na pesquisa de suas ações nesse sentido. Neste momento refiro-me a possibilidades de agência contínuas ou pontuais. Um dos eixos dessa tese está na possibilidade de profissionais serem (trans)formadas e (trans)formados pelo currículo, assim, mesmo profissionais que não se entendem como antirracistas, são afetados(as) pela Lei 10.639/03, por formações a ela atreladas, por debates na escola e na sociedade. Mesmo profissionais que não adotem a perspectiva antirracista como chave de seu trabalho podem promover atividades e reflexões reeducadoras das relações raciais.

É importante pensarmos sobre possibilidades de atuação para a reeducação das relações étnico-raciais a partir de toda(o) profissional da educação, pois essa reeducação é uma necessidade social. Assim, toda(o) profissional da educação precisa promover educação das relações étnico-raciais e educação antirracista, em alguma medida. Essa medida é o possível dentro de sua formação de conhecimento e afetiva. Não basta a obrigatoriedade, já que, seres sociais imersos no racismo, precisamos nos reeducar ou reproduzimos o racismo, mesmo sem percebermos. Na EMTS o currículo vem sendo esse espaço de reeducação a partir do protagonismo coletivo de profissionais negras(os) que faz circular a cultura de luta antirracista na escola. Na equipe, profissionais atuantes nas lutas da categoria profissional e afeitos ao debate crítico, relatam questionar a si próprias(os) e rever sua prática a partir do contato com colegas, crianças e famílias. A Lei 10.639/03 é um elemento importante nesse contexto, a partir da promoção de formações e da legitimidade que confere ao debate.

Ao mesmo tempo, é importante não perder de vista que as construções curriculares na escola se fazem em diálogo com as diferentes famílias. Elas se fazem presentes no currículo, expressando suas concepções educativas. Amora fala de um momento de tensão que revela que as famílias se fazem presentes nos encontros na escola:

Em toda reunião a gente precisa falar qual é a proposta, e tem que explicar [...] a questão de raça, eu vivenciei semana passada, num aluno, quando eu contei uma história, não tem

aqueles livrinhos do Itaú<sup>146</sup>? As crianças levaram e eu li um livro do Várzea do Jaguaribe, que tem uma temática indígena, que as pinturas são todas baseadas naquelas cores que eles fazem e no final tem lá as fotos do Amazonas, uma índiazinha, aí eu fui mostrar para as crianças e tal, falei sobre os índios, aí essa aluna foi comentar sobre o que falei: “Minha mãe falou muito porque no dia do índio você não me pintou, quem teve que me pintar foi ela.” Por dentro dá uma tristeza. Uma aluna [de quatro anos] que sabe escrever o nome dela com todas as letrinhas, ela identifica muito as coisinhas e agora as musiquinhas, ela cresceu tanto [...] mas é importante que o aluno saiba o que? Saía o que? A falta da pintura no rosto da vestimenta na hora de sair porque é uma data comemorativa, então isso... é o que precisa trabalhar mais. O que eu acho que é mais importante não é a caracterização da criança sem ter feito nada sobre aquele assunto, porque tem escola aí que chegou o dia do índio, o dia da árvore, o dia do não sei o que... Todo mundo enfeitado, aí você pergunta para a criança: “Porque que você está com essa roupa?” e a criança nem sabe dizer. (Amora)

Amora reflete sobre a apropriação da proposta da escola pela comunidade escolar, para que as famílias compreendam as escolhas pedagógicas feitas. Para além de uma caracterização sem sentido, a pintura de crianças “fantasiadas” de indígenas na escola é considerada negativa pelos sujeitos indígenas, demarcando um estereótipo e indo contra a educação das relações étnico-raciais. Esse é, entretanto, um tema exemplar, pois, na educação infantil há expectativas familiares de cumprimento de calendários comemorativos e de arrumação das crianças em acordo com as datas. Não irei me dedicar a pensar as relações com as famílias na EMTS, exceto em pontos onde ela se evidenciou com mais força, pois esse não é o escopo do trabalho, mas é importante destacar que ações antirracistas dos(as) profissionais da educação são mediadas por restrições e possibilidades das quais fazem parte também as relações com as famílias das crianças.

### 2.5.1 Regência/disciplinas integradas

Nas salas de aula da Trilhando Sonhos professoras engajadas com educação antirracista buscam não apenas uma revisão de conteúdos a ensinar, mas uma mudança de perspectiva e a construção de uma compreensão da complexidade histórica e social que escape a dicotomias e noções ingênuas. Sueli reflete sobre a importância da Lei 10.639/03 e o trabalho que ela e outras professoras da escola vêm desenvolvendo em torno do que determina a legislação:

Eu acho que [a Lei 10.639/03] é importante por causa da nossa formação histórica, da gente reconhecer os anos que nós tivemos de escravidão. O tempo que nós nos livramos da escravidão, recentemente, que é um tempo historicamente muito curto e que a gente ainda tem efeitos, nós temos efeitos dessa escravidão oficial na vida da população preta de um modo geral, nós temos esse efeito, e que muitas das vezes, [de] modo geral, as pessoas não reconhecem que o que se passa hoje ainda é efeito dessa escravidão recente, desse passado recente. E quando a gente trabalha essa legislação trabalha de uma forma tão diferente, de

---

<sup>146</sup> Coleções Leia para uma criança, distribuídas gratuitamente.

desconstruir o racismo, de revelar outras nuances desse período histórico, de tirar esse romantismo daquela salvação, daquela princesa que nos salvou. São tantas coisas, que a gente precisa mostrar, isso de um modo geral. Trazendo também a questão de mostrar a relação da beleza dos corpos, você trabalhar também com a questão das artes, da História, de mostrar o quanto a população negra é bonita, o cabelo, a pele, o corpo, mostrar o quanto somos diferentes e o porquê de sermos diferentes. Essa coisa do “Somos todos iguais”, não somos todos iguais, somos diferentes e tudo bem sermos diferentes, e a gente precisa reconhecer nossa beleza, nossa qualidade e porque nós somos diferentes. (Sueli)

Sueli nos fala também de sua compreensão do porque ainda vivemos o racismo e precisamos atuar contra ele na escola, e de elementos importantes nessa atuação. A diferença aparece como chave em sua problematização, contra uma noção ingênua de igualdade, ao “enfrentar as questões de que matrizes ideológicas ou campos de significação e representação estão em jogo na formação de sujeitos diferentes, e quais são os processos econômicos, políticos e culturais que inscrevem experiências historicamente variáveis” (BRAH, 2006, p., 361)

Nilcideia também reflete sobre a inserção da temática das relações raciais em sua sala de aula:

Eu acho que é uma coisa que acontece mais da necessidade mesmo. Antigamente, há muitos anos atrás [risos], eu não trabalhava muito sobre isso, até porque não era tão chamativo o assunto. Hoje em dia você vê que tem mais questões envolvendo isso, você vê na televisão, você ouve muito [...] com o passar do tempo, pela necessidade, que a gente vê também, porque se faz necessário, a gente precisa realmente colocar as crianças à par de muitas coisas. De um tempo para cá eu tenho feito com mais frequência, de uma forma diferente do que fazia antigamente, porque antigamente era: têm no livro, passou e o assunto morria. Hoje não, é um assunto que fica, ele fica na sala com a gente, porque às vezes aparece alguma coisa e você tem a demanda de falar daquilo, você tem que explicar, você tem que voltar, tem que estar lembrando, principalmente [com] criança. [...] Eu acho que nem sei se é tão bom [ser uma questão mais presente]. É que a questão racial e, às vezes, do próprio descaso, a gente vê isso tanto por aí na mídia, no jornal [...] porque [você] vê que tem tanta propaganda da aceitação do negro, mas você também vê muita coisa na televisão, de pessoas que foram acusadas [...] se fosse branco não faria, não estaria nessa situação, é porque é negro. [...] Não é igual antigamente quando eu comecei a estudar que os negros chegaram aqui e fizeram isso e isso e acabou. [...] em navio negreiro, e aí a história parava por ali. A gente não via falando igual a gente vê hoje. Hoje o assunto está mais em alta e aí, às vezes, nem é por uma questão tão boa, mas a gente realmente precisa falar mais para que isso não aconteça [situações de racismo], para que as coisas ruins não aconteçam. [...] os ensinamentos e as coisas que tem que a gente pode ensinar para eles quanto a isso, a gente tem que aproveitar. (Nilcideia)

Para além da Lei 10.639/03, as lutas do movimento negro fazem com que o que era silenciado já não possa ser, revelando “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos” (KILOMBA, 2019, p. 41). O debate vem para a escola e para a sala de aula, trazido por profissionais antirracistas e pelas notícias dos jornais. Nilcideia lamenta que a discussão sobre raça e racismo esteja “em alta”, pois ela fala de violência e exclusão, mas é necessário falar. Ela entende que é necessário falar para que possa haver mudanças e o racismo não siga se perpetuando.

Ivone Lara também reflete sobre a importância de trabalhar pela reeducação das relações étnico-raciais. Ela aponta essa necessidade no trabalho com crianças negras, e segue refletindo que é uma necessidade para qualquer pessoa:

Eu acho que nós, no papel de professoras, realmente temos que mudar isso. Aqui é uma escola em Duque de Caxias, um público muito negro, e eles têm que entender essas questões, eles têm que se incomodar com essas questões. E eu acho que uma coisa que é muito, muito importante para qualquer pessoa, é se incomodar e não ficar parado. Então eu acho que esse “Se incomode e não fique parado” é um pouquinho do que eu tento trazer. [...] É curioso que todo o momento do meu trabalho aqui na Trilhando Sonhos como professora, esse meu recém trabalho como professora, me remete à época que eu estudei. A gente não tinha essa leitura da cultura negra, da cultura indígena, era sempre muito a cultura branca. E cadê a identidade naquela época que eu estudava? Onde estava a minha identidade e das outras crianças negras? Então eu acho muito importante essa lei [10.639/03], para essa questão da identidade. E eu vejo que aqui na Trilhando Sonhos nosso público é um público muito negro, então imagina dentro de sala de aula não ter nenhuma referência negra para as crianças, onde ia estar a identidade delas se não fosse essa questão dessa lei e o próprio perfil da escola? O próprio estilo da escola de fazer essas leituras negras e compartilhar a questão da cultura negra. [...] No dia de Zumbi dos Palmares eu percebi que os professores tiveram muito a preocupação de trabalhar mais ainda esse tema. Quando eu entrei aqui, a Magna fazia um trabalho muito voltado para a cultura negra [...] E é curioso o retorno que a gente tem das crianças, às vezes você vai ler a história que pela vida toda a criança ouviu [...] daquelas princesas sendo brancas dos olhos azuis e a gente lê a mesma história, só que com aquela princesa negra e a gente vê a identificação das crianças com aquela história. Eu acho muito importante [...] para essa questão da identidade. Coisa que eu não tive na minha época de escola, nenhuma princesa era negra. Ninguém... eu não lembro de ter estudado alguém importante e que era negro. O que eu estudei da cultura negra na época da escola foi a colonização, dos negros escravizados, chegando em navios negreiros para serem vendidos e escravizados aqui, mais nada. Figuras negras importantes, como o trabalho que a Magna fez, como o trabalho que a gente faz, isso não tinha. E assim, a criança precisa se identificar das coisas importantes que as pessoas negras fazem, isso é muito importante. Eu fiz uma leitura, por exemplo, do livro da Magna<sup>147</sup> e todo mundo olhou para uma aluna que tinha na sala e falou: “Olha, a fulana é a Maalum do livro”. É muito bacana assim quando faz uma leitura e eu mostro uma gravura e eles falam assim: “Olha, essa pessoa do livro é que nem essa aluna daqui”. (Ivone Lara)

Ivone Lara, como Nilcideia, se remete a tempos anteriores, em que não havia espaço para protagonismo negro ou para pensar relações raciais nas escolas por onde passaram. Ela entende, lembrando de sua falta de referências negras enquanto criança, a importância da construção da identidade de seus alunos e alunas. A professora nos conta um pouco de suas estratégias: princesas negras, livros com personagens sobre os quais as crianças podem dizer que se parecem. Ela é afetada positivamente, se alegra ao ver a alegria das crianças enquanto circula pela sala mostrando imagens, que todas as crianças querem ver de perto, como já presenciei em sua sala de aula. Ao mesmo tempo que busca trazer referências negras para as crianças, ela entende que é seu papel mostrar-lhes que não

---

<sup>147</sup> Referência na página 116.

devem conformar-se com situações de injustiça, quer ser uma voz a dizer: “Se incomode, não fique parado”. Fortalecidas em sua autoestima as crianças terão mais condições de lutarem contra o racismo. Sua atuação vai no sentido da prevenção de práticas discriminatórias, possibilitando

evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias conseqüências para a vida adulta. (CAVALLEIRO, 2006, p. 38).

Maria também reflete sobre a importância do trabalho em torno das relações raciais. Assim como Nilcideia, e outras profissionais, em diferentes momentos, ela traz um lamento por ainda ser necessário trabalhar algumas questões, que em sua visão, já deveriam estar superadas:

Hoje em dia parece até ridículo a gente falar isso, mas é preciso mostrar para [as crianças] a importância que isso tem na vida delas... na raiz delas... na nossa raiz enquanto povo brasileiro, na nossa descendência, da diferença entre você e o outro, de você se conhecer o autoconhecimento. E as crianças, às vezes, não têm essa percepção, de se ver. Hoje mesmo eles queriam um lápis cor da pele. Aí vem a discussão. Viraram uns para os outros e disseram “Pinta de laranja clarinho.” e eu perguntava: “Você conhece alguém laranja?”, “O que é a cor da pele?” E pedia para que todo mundo comparasse, isso durante o ano. Isso é muito importante para que eles se percebam, enquanto pessoas, enquanto seres humanos e diferentes uns dos outros, mas que... possuem importância e a gente não pode aceitar que alguém seja discriminado ou passe por situações... é... de desvalor, talvez, por conta disso. As pessoas precisam entender que todo mundo tem a sua história, tem a sua origem e é questão de respeitar mesmo. E na infância é onde se aprende o respeito. Às vezes a criança traz isso de família [...] a criança vê, a criança escuta, a criança percebe. E muitas vezes a criança sente, mas não tem nome para o que ela sente. Então é muito importante que a escola faça a criança entender o que é isso, faça a criança perceber o que é aquilo, esteja ela passando ou não por uma situação. Tenha passado ou não, mas é importante que ela perceba, que ela saiba o que é, que ela se conheça e que ela saiba o que é aquilo, que ela faz parte dessa cultura, se ela é uma criança negra, tem uma professora negra, uma diretora negra, outras pessoas, outros colegas... fazem parte da sociedade, como um todo. E eu acho um absurdo isso. É um absurdo você, hoje em dia, você ainda precisar ter essa defesa de respeito com o outro. Gente, essa palavra é até ridícula, *aceitação*... como assim? Você precisar aceitar? Como aceitar? Você não precisa aceitar nada, a pessoa é. Eu sou, você é. E são muitas condições, não é só uma questão racial, uma questão de cor, não, é questão de religião, de política. Parece que a gente vive em ilhas separadas e cada um quer ficar na sua ilha, no seu mundinho. [...] é importante que a criança se conheça. É importante que ela veja exatamente quem ela é, como ela é e, às vezes, isso fica um pouco perdido. Mas na educação infantil, [...] na educação de crianças eu acho mais fácil de trabalhar essa temática, porque eles estão muito abertos, porque eles falam o que sentem, o que acham, o que eles pensam, o que eles percebem no mundo. (Maria)

Maria fala da diferença, de nossa dificuldade enquanto sociedade em lidar com ela, que nasce de processos de hierarquização. Maria aciona as diferenças que nos constituem como seres únicos, comportando raça, cor, religião, política, mas indo muito além desses marcadores. A professora quer, em sua relação com as crianças “deixar emergir a diferença concreta” (MACEDO, 2015) e valorizar cada uma delas. Reconhecendo a importância de valorizar aspectos rechaçados em nossa sociedade, Maria aciona à



ancestralidade ao valorizar a negritude na história social do país e nas histórias familiares. Maria também traz a questão da identidade, da importância de a criança olhar para si e perceber-se em relação. As cores de pele e o lápis de cor aparecem nesse contexto. Uma situação tão presente em sala de aula, que várias profissionais a relatam. Maria questiona as crianças, que almejando a cor de pele padrão da branquitude cogitam utilizar bem de leve a cor laranja, para se aproximar do que seria a pele de uma pessoa branca. A problematização e o questionamento são estratégias presentes em sala de aula, que muitas vezes escapam ao planejado. A criança traz uma fala, um desenho, reproduz algum estereótipo, algo corriqueiro em sua vida, tido como dado, e é levada a refletir. Uma simples pergunta, como: “Você conhece alguém laranja?” desestabiliza e faz pensar. Para além da desestabilização é preciso auxiliar as crianças a construir novos olhares. Depois de uma problematização espontânea, muitas professoras pensam atividades, leituras e outras estratégias para aprofundar questões com as crianças. Maria fala de uma estratégia para abordar a questão do lápis cor de pele:

Quando eles questionaram sobre tons de pele na sala, eu li o livro “Que cor é a minha cor?”<sup>148</sup>. Nesse livro, a menina fala sobre a família dela e sobre essa mistura brasileira. Fala sobre os índios, sobre os europeus, sobre os orientais... e no livro mostra isso. Até que mostra uma roda com uma infinidade de tons. Eu pedi que cada um descobrisse a sua cor ali naquela roda e depois eu pedi para que eles comparassem, em sala de aula, quem tinha a mesma cor. E eles não conseguiram descobrir quem era igual a quem. E depois eu pedi para que eles procurassem na escola... os funcionários, entre os outros alunos, que eles descobrissem quem tinha uma cor igual a deles e eles voltaram dizendo que não tem. Então, eles puderam perceber que não existe **uma** cor de pele. “Eu quero o lápis ‘cor de pele’”. Por que só uma cor de pele pode ser registrada? Por que que só ela pode ser superior às outras? Não. Você tem a sua, ele tem a dele, eu tenho a minha. E isso não é motivo de discórdia, nem de briga, muito menos de superioridade ou inferioridade. (Maria)



Figura 2: Livro utilizado pela professora.

---

<sup>148</sup> RODRIGUES, Martha. Ilustrações Rubem Filho. Que Cor é a Minha Cor? Col. Griot Mirim Mazza edições, 2021.

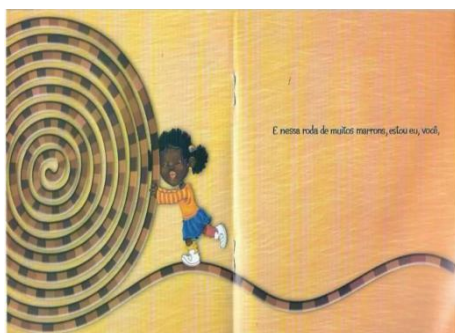


Figura 3: Página referida pela professora.

Essa proposta de atividade foi elaborada por Maria a partir de uma percepção que teve de que sua turma precisava refletir sobre padrões racistas. Ainda que o(a) professor(a) não esteja em busca de uma atividade que vise o trabalho com relações raciais, suas escolhas são mediadas por suas visões e reflexões. Seja na elaboração de uma proposta de atividade ou na arrumação da sala de aula, o(a) professor(a) coloca um pouco de si, imprimindo seu “modo de ser” à sua ação didática (LEMOS; MACEDO, 2019). O currículo também envolve o espaço e na Trilhando Sonhos as salas de aula são espaços com muitos materiais, preparados por crianças e professoras, compondo ambientes alfabetizadores. Observando um desses espaços, pude notar que um mural que não trazia nenhuma abordagem específica sobre relações raciais, trazia uma potência para a educação antirracista:

Estou na sala acompanhando a turma de Andréia. Como as salas são compartilhadas, observo o mural de Amora<sup>149</sup>, que ocupa a mesma sala pela manhã. Há imagens de várias crianças, de diferentes pertencimentos raciais. São recortes de revistas em fundos coloridos de papel. Todas as crianças sorridentes, trazendo uma ambiência alegre ao espaço.<sup>150</sup>

A professora preparou um mural que, trazendo a diferença racial, permite percepção estética positiva de diferentes raças. As crianças de ambas as turmas podem se referenciar nas imagens, que compõe o espaço cotidiano da sala. Os murais adquirem importância no contexto de uma educação antirracista, integrados a outras ações. Trindade aponta que “a exclusão da imagem negra com positividade dos murais” escolares é uma das situações sutis, naturalizadas, submersas e corriqueiras de discriminação (2013, p., 83), que afetam crianças e jovens negros e negras nas escolas brasileiras.

Dialogando com a percepção estética e a arte, trago registros da sala de aula de Alessandra. É possível observar nos registros que a professora tem a perspectiva antirracista como orientação de seu trabalho e que assim, desde o planejado até o mais

<sup>149</sup> Todas as salas da escola têm dois grandes murais quadrados, sendo um utilizado pela professora do turno da manhã e outro pela professora do turno da tarde.

<sup>150</sup> Registro em diário de campo, 14/09/21.

inesperado é abraçado pela professora como oportunidade de fortalecer as crianças, valorizar negros(as) e indígenas e friccionar o racismo:

Alessandra me conta que está trabalhando sobre arte com as crianças. Ela trabalha através de projetos e a Fotografia artística está sendo aprofundada nesta etapa. A professora explica que traz a arte como forma de comunicação. O que é uma noite escura para Van Gogh? O que ele quis comunicar? O que é para você? Para outro artista....

A professora quer mostrar às crianças fotografias artísticas. Ela está com dificuldades no seu computador, perdeu o que havia separado para utilizar nesse encontro. Me ofereço para ajudar pesquisando algo no celular. Ela me pede fotografias mulheres, de preferência negras. E diz:

- Vai ser difícil. Se não achar, podem ser mulheres. Se forem negras, é um bônus.

Eu busco e depois de um bom tempo acho uma matéria sobre fotografia preta. Há duas artistas na matéria. Ela pega os nomes e localiza fotos no computador.

Pergunto se ela sempre leva seu Computador. Ela diz que costuma trazer porque mostra imagens para eles. Pergunto se não dá para mostrar na televisão da sala de leitura/informática e ela explica que acha que não, pois as possibilidades de busca são mais limitadas. Sei que ela vai trabalhar de ônibus e penso no sacrifício de andar com um computador e outros materiais.

A busca de imagens levou um tempo e a turma está um pouco agitada. Alessandra prossegue com as rotinas da educação infantil, com músicas, chamada e calendário. Essa atividade se prolonga, pois Alessandra permite que as crianças façam escolhas e medeia conflitos através de votações e sorteios.

Para iniciar a conversa sobre arte ela retoma um pequeno cartaz onde foi escreva para as crianças: O que é arte? A fotografia está incluída no cartaz.

- O que eu mostrei para vocês em nosso último encontro?

Emily<sup>151</sup> diz: - Fotos de um menino negro.

Alessandra concorda e complementa: - Várias fotos de artistas.

Pergunta se as crianças já tiraram fotos. A maioria diz que não. Ela mostra fotos que tirou delas, com sua autorização.

Uma menina vai beber água e aparece sua “janelinha<sup>152</sup>”. Falam sobre perdas de dentes. Resolvem fotografar as “janelas”. Ela pergunta às crianças que não tem “janelinhas” se também querem fazer fotos. Todas as crianças querem.

Alessandra questiona às crianças: Porque a gente tira foto?

Registra no quadro de giz a resposta de uma menina: - Para mostrar aos pais o que a gente faz quando está longe deles.

Alessandra pergunta: - Toda foto é arte?

As crianças refletem. Algumas dizem que não. Alessandra pergunta por que. Uma delas responde que é porque algumas são feias. Alessandra relembra que já conversaram sobre ser feio ou bonito. Que depende da visão individual. Para a foto ser bonita, basta ser bonita para quem tirou a foto.

Alessandra diz que irá mostrar fotos de Marcela Bonfim, que eu encontrei. Explica o trabalho da artista, que faz registros de pessoas na Amazônia. Pergunta então se conhecem a Amazônia. Mostra fotos. Explica que é a maior floresta do mundo e que nesse momento está sendo mais destruída que nunca pelo “agro pop,” com as queimadas. Na Amazônia vivem povos Indígenas. Eles protegem a floresta, porque são eles que vivem nela. Graças a eles a Amazônia ainda está lá, porque estão protegendo

Uma menina conta que já foi a Amazônia com o pai. Afirma que fez piquenique em um local mostrado nas fotos. Alessandra pergunta se ela tem certeza, diz que é bem longe. Mas o carro do pai da menina tem uma parte em que se encaixa um foguete e pode ir até o espaço.

Alessandra segue mostrando as fotos, sem demonstrar dúvidas. Inicia então a exposição do trabalho da artista. Explica que são fotos de um grupo Quilombola. Procura as palavras: grupo, assentamento... eu completo: comunidade. Explica o que é um quilombo: organização de pessoas escravizadas que fugiam dos senhores de escravos e lutavam contra a escravidão. Ante as fotos em preto e branco, as crianças se admiram:

- Que mulher feia. Porque ela é feia? A pele dela é estranha.

---

<sup>151</sup> Nome fictício

<sup>152</sup> Como é chamado o espaço que fica com a perda de um dente de leite.

- Ela é uma senhora. – Diz Alessandra - Quando a gente fica velha, nossa pele fica enrugada. Não fica sempre essa “cútis de bumbum de bebê...”  
Mostra uma criança: - Que linda, fofinha... - as crianças debatem se é menino ou menina.



Figura 4 <sup>153</sup>

Alessandra mostra outra série: aqui a artista registra Momentos especiais desse quilombo.  
- Porque será que ela decidiu tirar fotos dessas pessoas nesse momento? – Alessandra pergunta.  
Alessandra encaminha uma proposta de atividade: O que a gente tem de bom pra mostrar? Vamos pensar e depois quem sabe fazemos fotos para mostrar momentos especiais para nós?<sup>154</sup>

O projeto surgiu do interesse das crianças. Elas queriam falar sobre arte e exploraram muitas possibilidades nesse contexto, conhecendo e produzindo diferentes expressões artísticas. Alessandra trouxe muitos artistas para sua sala de aula. “Noite estrelada” de Van Gogh, mencionada no início do registro teve uma releitura produzida em muitas etapas, por exemplo. Entre as(os) artistas, Alessandra procurou garantir que houvesse mulheres negras. A perspectiva antirracista atravessa qualquer projeto que ela desenvolva em sua sala de aula de educação infantil. E essa perspectiva se faz presente a partir de seu planejamento e do imprevisível nos encontros com as crianças:

Alessandra está construindo um alfabetário com as crianças. Ela inicia o trabalho mostrando os possíveis sons da letra d com vogais abertas, fechadas e anasalada. Segue enumerando com as crianças palavras com d e finaliza pedindo que se organizem em duplas para procurar em encartes palavras com d. Orienta cada criança, circulando pela sala.

Alessandra preza pela autonomia na organização das crianças. Pede que não joguem o encarte fora. E comenta comigo que está difícil conseguir encartes: na caixa de correio a única coisa que tem alguma imagem é propaganda de dentista e também só tem dentista branco!

Após a confecção desta parte do alfabetário, Alessandra retoma a votação que elegeu a Pintura como nova etapa do projeto. Faz com as crianças uma lista do que foi feito na etapa anterior.

Trabalha a escrita da palavra pintura: as crianças usam letras de plástico à vontade, em duplas. Depois, coletivamente, ela coloca as consoantes no quadro e pede que as crianças escolham as vogais. Entre as citadas vão testando até escolher a que forma o som. As crianças copiam então a palavra em seus portfólios. Fazem uma pintura, também com bastante autonomia: colocam sozinhas a tinta em pedacinhos plásticos de caixa de ovos, cortados por mim, Alessandra e elas.

As crianças têm um momento livre após a realização das pinturas. Uma delas faz um desenho e leva até Alessandra.

- Eu fiz você! – Diz a menina.

- Mas meu cabelo não é grande e liso. É crespo e curto. – Responde a professora.

<sup>153</sup> Uma das fotos mostrada por Alessandra: Menino se banha nas águas do Vale do Guaporé, de Marcela Bonfim. Disponível em: <https://apublica.org/ensaio/2019/10/encontrei-uma-amazonia-da-cor-da-minha-pele/> consulta em: 26/08/22.

<sup>154</sup> Registro do diário de campo, 26/08/22.

A criança ri.

Gravam um vídeo para as crianças que estão no ensino remoto, contando o que fizeram na semana. Jhee me conta que eles se conhecem por meio de ligações de vídeo feitas por Alessandra.<sup>155</sup>

É possível observar a proposta alfabetizadora da aula. Alessandra trabalha com atividades de consciência fonológica e permite às crianças, de cinco anos, explorarem e construir hipóteses de escrita. Promove uma construção afetiva com o grupo que não frequenta à escola em função da pandemia ainda em curso. A sala de aula é lugar formação de um grupo: pessoas que se veem todos os dias, uma professora que é referência de crianças pequenas. Ainda que elas tenham outros professores, a professora regente de disciplinas integradas traz uma identidade ao grupo: “Eu sou da tia Sueli”, “Eu sou da tia Alessandra”... as crianças nos dizem. Alessandra busca construir um pouco dessa coesão de grupo no contato virtual. Ainda que não seja possível se igualar ao real, é uma forma de acolher e afetar. O imprevisível acontece – não por ser incomum, mas por ser espontâneo – num desenho da professora feito pela criança, uma mulher branca de cabelos lisos. Alessandra questiona e enfatiza sua corporeidade. A educação antirracista passa pelo seu corpo. Pela sua afirmação do próprio corpo.

Amora traz uma reflexão sobre o seu corpo na educação das crianças de suas turmas:

Ser uma mulher negra no meu trabalho? Eu acho que sirvo como exemplo. Porque quando eu estou abordando esses assuntos em sala de aula, eu me coloco, eu falo sobre mim. “Olha só o meu cabelo, olha a minha pele, olha a minha cor”. Essa questão de trabalhar as cores, que antigamente tinha cor de pele, que vinha aquela rosa clarinha, que você quase não encontra ninguém com esse tom de cor no nosso país. Então, eu me coloco como exemplo para eles. [...] Como esse lápis pode ser chamado cor de pele se minha pele não é dessa cor? Esse lápis não é cor de pele coisa nenhuma, cor de pele de alguns, mas a minha... “Vamos procurar igual a minha”. [...] Semana passada, a gente viu o vídeo *Hair love*<sup>156</sup>, depois a gente discutiu. Tem uma aluna, que não é branca, mas tem o tom da pele mais claro, mas ela se denomina como branca e eu falei assim, olha só como cada um tem um tipo de cor, tem um livro lá que tem o mesmo rosto, o desenho do mesmo rosto com vários tons, vermelho, amarelo, então eu fui mostrando; “Olha só como nós somos, tem gente que tem o tom da cor da pele assim, assim, assim” e fui mostrando, “e agora vamos fazer um desenho de como vocês se veem”, [...] eu falei [para a menina] pega o lápis que você acha que é a sua cor, e eu nem tinha tantos lápis assim, pega o lápis aqui que você acha que é o seu, [...] que você se identifica. Ela não conseguiu, aí eu perguntei por que. Ela respondeu: “Porque não tem nenhum lápis da minha cor”, aí eu perguntei: “Qual é a sua cor?”, ela: “Eu sou branca”. Eu vejo que depende da família, porque tem muita criança que traz essa questão, eu vejo na minha própria família, meu irmão é mais escuro que eu. Bem mais fechado que eu, a minha sobrinha já nasceu clarinha, mas ela é filha do meu irmão, que é negro, minha cunhada também não é branca, o pai dela era da cor do meu irmão, mas a mãe tinha a cor mais clara, olha a mistura. O cabelo sarará mas se denomina como branca, e quando foi o dia da consciência negra, ela falou: “Hoje não é o nosso dia”. Falou para a minha sobrinha, “Não

<sup>155</sup> Registro em diário de campo, 21/10/21.

<sup>156</sup> Hair Love, dirigido por Mathew A. Cherry e Bruce W. Smith. Edição: Illya Owens. Distribuidor: Sony Pictures Releasing 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4htxN0lAQ4> acesso em 24/09/2022.

tem um dia para nós”. Dá um pouco de nervoso, mas você vê que não tem acesso às coisas [...] Ela é branca, ela é branca e não tem um dia para ela, entendeu o que ela falou? [...] não precisamos de um... ela falou: “nós temos todos os outros dias” [...] Isso tem aqui na escola também, umas crianças que vêm com essa ideia de que eles, às vezes não sabem nem dizer que cor que eles são, mas não podem ser negros. (Amora)

Amora olha para sua realidade familiar e dialoga com sua sala de aula. Em sua família, como em famílias das crianças há muitos tons de pele. Ela fala de se colocar como exemplo, negra de pele clara, afirma sua negritude para as crianças. Ela nos fala de estratégias que passam pela corporeidade para trabalhar a questão do lápis cor de pele, presente em diferentes turmas.

Voltando a uma aula de Alessandra, as crianças estão desenhando...

Alessandra observa os desenhos e as crianças lhes mostram suas produções:

- Que criança de cabelo loiro é essa? – Diz Alessandra – Final do ano já, gente!

- Tanta representatividade, mas o de fora é maior – comenta Jhee.

A menina explica que é sua mãe desenhada. Alessandra fala que a mãe, Suzana<sup>157</sup>, não tem esse cabelo.

Alessandra elogia a menina que escureceu o cabelo. Cor bonita Ketlem Beatriz<sup>158</sup>, a sua cor. Seu cabelo é liso?

A menina acena que sim

- É? Vamos no espelho. – Diz Alessandra.

Em frente ao espelho da sala, Alessandra pergunta: - Posso soltar seu cabelo?

Com a afirmativa da menina, Alessandra prossegue carinhosamente.

- Olha seus cachinhos! São lindos como você! Não precisa desenhar seu cabelo liso, porque seu cabelo é lindo.

A menina sorri

A cena me afeta. Acho de uma beleza tão profunda, tão espontânea, afetuosa e potente.... Tento não demonstrar que estou observando para não atrapalhar o momento, não constranger a menina....

-Pede para a sua mãe pra você vir um dia de cabelo solto. – Alessandra diz nos momentos finais ao espelho.

A menina sai do espelho feliz<sup>159</sup>.

É como se tudo tivesse parado naquele momento e só existissem Alessandra e Ketlem Beatriz aos meus olhos. De um desenho em que a menina escolhe outros cabelos para si, ela ganha um afago. Não é apenas uma fala de que seus cabelos são bonitos como são. É estar ao espelho, olhar-se, olhar a expressão da professora que acaricia seus cabelos, que admira seus cachinhos.

Desenhos de bonequinhos e bonequinhas “de palito” podem gerar afetações quando a professora faz deslocamentos antirracistas. Sueli me conta uma dessas experiências e trago também um relato de situação vivida na sala de Alessandra:

Sueli menciona uma situação, quando desenhou no quadro uma daquelas tradicionais bonequinhas de palito e vestidinho. Ao fazer os cabelos, não usou os tradicionais cabelos caídos, mas cabelos de molinhas. Uma menina disse “Que boneca feia, tia!”.

---

<sup>157</sup> Nome fictício.

<sup>158</sup> Nome fictício.

<sup>159</sup> Registro em diário de campo, 25/11/21.

Sueli conta que perguntou porque estava feia, e a menina disse: “Não sei... acho que é o cabelo”. Sueli falou que era um tipo de cabelo, que tem vários tipos de cabelo. Aquele cresce para o alto. Comparou com o de alguém... não lembra exatamente quem, mas, possivelmente sua filha. Ela me diz que é uma mudança, a quebra de um padrão. Essa era uma menina branca, não é a mesma questão de autoestima.

Pontuei como é importante trabalhar essa questão com as crianças brancas, pois o racismo também tem esse efeito, de distorção da imagem e da realidade, provocando uma falsa ideia de superioridade e que a gente também tem que romper com isso.<sup>160</sup>

A questão da autoestima das crianças negras se evidencia na situação relatada por Sueli, pois, apesar de o diálogo ser protagonizado por uma menina branca, é assistido por um grupo, que inclui crianças negras. Mas Sueli fala da quebra de um padrão estético necessária para uma criança branca. Nessa sala de aula, ela lida com uma construção diferente dos estereótipos estéticos da branquitude, que colocam sua imagem como padrão universal.

Alessandra quer expressar tristeza pela falta de algumas crianças e alegria pelas presentes. Bonequinhos no quadro farão esse papel. Mas como escolher as características desses bonecos ou bonecas?

Começa a chamada:<sup>161</sup> Contagem dos presentes e faltantes. Alessandra pede ajuda para desenhar um bonequinho feliz e um triste no quadro representando os que estão em casa e na escola, fazendo contagem, números e palitinhos com as crianças, que vão ao quadro.

O que tem no Rosto?

As crianças querem desenhar os Cabelos. Alessandra pergunta:

- Como vocês querem os cabelos? Podem ser curtos ou compridos... liso como o da Jhee, cacheado, como o da Sara e... - cita algumas crianças - ou Crespo, como o meu - e de algumas crianças, que cita também.

Promove uma votação. (Como em muitos momentos em que decisões são tomadas)

Entre as crianças: 4 lisos, 3 cacheados. Nenhum crespo.

Isso me toca.

Alessandra decide votar. Vota no que é o seu cabelo: crespo.

Ela pergunta se quero votar. Fico sem saber o que fazer, titubeio... Ela diz: - Você só vota se quiser. - Eu não sei o que fazer e prefiro não votar. - Quero votar no crespo, repellido por meninas com esse tipo de cabelo, mas não sei se fazendo parte dos cacheados esse é um bom caminho. É tudo rápido demais e eu não consigo decidir.

Jhee vota nos cacheados. Alessandra brinca: - Porque alisou?

Ela desenha cabelos lisos médios... - É menino! - Crianças afirmam.

E menino não pode ter cabelo grande?

- Meu pai não tem. - diz uma menina.

- Vou pesquisar aqui. - Afirma Alessandra pegando o celular.

Digo que tenho um menino de cabelo grande no celular, meu filho. Mostro a foto de um menino alourado de cabelos médios ondulados.

Alessandra encontra na internet meninos com cachos e crespos e mostra para as crianças.

Fico desconfortável por ter trazido apenas uma foto, e justamente a de um menino branco. Penso no meu lugar como mulher branca, que mesmo com todo o debate acumulado no campo das relações raciais, tenho como referência próxima, de fácil acesso na galeria de fotos familiares, a brancura. Busquei naquele momento o mais rápido, não o que seria mais potente para a construção de autoimagem das crianças.

- Então? Menino pode ter cabelo grande? - Alessandra questiona. - E menina, pode ter cabelo curto? Não?!

---

<sup>160</sup> Registro em diário de campo, 17/06/21.

<sup>161</sup> O momento da chamada na Educação Infantil vai além do registro, nele as crianças têm contato com a escrita de seus nomes, com contagens, músicas e outros elementos importantes para sua formação.

- Então vou ter que comprar uma peruca. – ela brinca – Vê se meu cabelo é grande? Finge jogar os cabelos. O meu, o da Ane<sup>162</sup> – uma das crianças – são curtos. Não gosto de cabelo grande. Dá muito trabalho. Igual ao da Sara, todo enrolado, preso!  
Eu rio. – Cuidar dos cabelos é algo que realmente não tenho conseguido e sempre estou com eles presos em coque, por ser mais prático.  
- É isso que dá! Ela finaliza<sup>163</sup>.

Mais uma vez o registro da aula de Alessandra nos mostra que a sua perspectiva antirracista atravessa seu fazer docente, seja no planejamento das atividades, seja no trato com as crianças, mediando o que surge como imponderável. Em um momento cotidiano tensões raciais e de gênero aparecem, porque elas dizem do nosso estar no mundo, formam o olhar das crianças sobre si e sobre o outro. A chamada e contagem das crianças são rotineiras na Educação Infantil, e Alessandra constrói suas intervenções de todo dia de maneira potente para o antirracismo, dialogando com as crianças, questionando, apresentando e valorizando outras possibilidades de ser, fora dos padrões raciais e de gênero valorizados na sociedade patriarcal racista.

Em dado momento a minha intervenção é solicitada, mas não consigo intervir, porque temo que ela pareça contraditória para as crianças, assim como Alessandra aponta para a vivência de Jhee, que votou em seu tipo de cabelos, mas o modificou. No meu caso, eu desejava votar nos cabelos da maioria das crianças, que só teve o voto de Alessandra, mas isso faria com que eu votasse em um tipo que não era o meu, e se a ideia é estimular as crianças a valorizarem as próprias características, seria contraditório não votar na minha própria. São tensões que emergem por ser uma pessoa branca implicada em uma educação antirracista: ao mesmo tempo que combato privilégios da branquitude sou beneficiada por eles com vantagens sociais pré-estabelecidas, que atravessam a corporeidade. Meu corpo é identificado com o corpo considerado universal, e ainda que meus cabelos sejam cacheados, e não lisos, eles são mais enquadráveis em ideais de beleza da branquitude do que os cabelos crespos, de Alessandra e muitas meninas da turma.

Apesar de toda a minha preocupação em valorizar os cabelos das crianças, quando a discussão aproxima-se da questão de gênero, minha intervenção remete a uma vivência afetiva cotidiana: tenho em casa um menino que é sempre confundido com uma menina em espaços públicos por ter cabelos grandes. A discussão das crianças logo me remete a ele, e eu busco sua foto. A intervenção de Alessandra mostra que deixei de lado a interseccionalidade, um sistema de opressão interligado que torna estruturalmente

---

<sup>162</sup> Nome fictício.

<sup>163</sup> Registro em diário de campo, 26/08/21.



inseparáveis racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2019). Meu filho é afetado por esse sistema que dita que meninos não podem ter cabelos grandes, mas os meninos da turma, negros, têm seus cabelos raspados, seus cabelos crespos não crescem nem um pouco, são escondidos pelo corte à máquina.

Outra questão a se pensar a partir dessa cena da sala de aula é como o currículo afeta a nós adultas. O afeto rompe com a tentativa de delimitação de hierarquias na escola, transforma as subjetividades de todos e todas envolvidos, não há divisões entre quem ensina e quem aprende porque “um afeto é a idéia de uma afecção do corpo” (Spinoza, 2009, 109), seja para uma pessoa adulta, uma criança, um adolescente ou um idoso. Jhee, agente de apoio a inclusão; eu, pesquisadora, e Alessandra, professora estamos com as crianças na sala. Somos todas afetadas pelas crianças, que admiram cabelos diferentes dos seus e buscamos intervir diante da situação para ajudar na construção de sua autoestima. Alessandra afeta a mim e Jhee com sua intervenção antirracista. Jhee tem os cabelos naturais valorizados: “Porque alisa?” se votou nos cacheados. Alessandra certamente entende que a escolha de Jhee foi calculada para valorizar outro tipo de cabelos, que não os lisos, ante as crianças, mas ela opta por intervir junto a Jhee com a pergunta. Eu sou afetada por Alessandra em duas tensões: a primeira, em que percebo as contradições, apesar da velocidade da situação, e opto por não me posicionar, buscando não evidenciar a contradição para as crianças. Apesar de não me posicionar naquele momento, guardo esse afeto. Sigo refletindo sobre a tensão e pensando possíveis caminhos para lidar com ela, na minha prática como educadora e na tese, onde aprofundarei essa reflexão na seção que aborda possibilidades de fissura à branquitude na escola. A segunda tensão em que Alessandra me afeta é quando busco a foto de meu filho e ela segue procurando outros exemplos de meninos de cabelos grandes. Ela me lembra que nunca devo esquecer que, assim como no Google as primeiras referências são brancas e é preciso colocar a palavra preta/negra/indígena para encontrar outras crianças, eu preciso sempre trazer referências para além do mais próximo, pois o mais próximo na minha família nuclear é a brancura.

Outro registro para reflexão vem de afetos provocados em Jasmim por uma aula de Sueli. Ela e a professora perceberam afetos também nas crianças, a partir de uma intervenção lúdica que, com uma história trata do tema sensível que é o *Apartheid*, na África do Sul.

Estou conversando com Jasmim na hora do almoço e ela comenta que Sueli hoje fez uma atividade linda, que eu adoraria ter visto. Leitura de um livro sobre lendas africanas – da sala de leitura – texto Madiba: a Lenda Viva!<sup>164</sup>

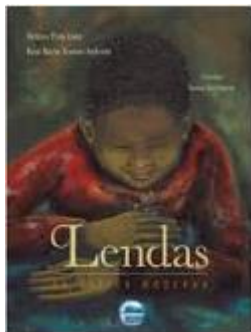


Figura 5: Livro utilizado por Sueli. *O conto Madiba: a lenda viva!* Faz parte da coletânea.

Segundo Jasmim, Sueli leu e fez uma produção textual coletiva – Lembro do comentário de Sueli no COC, de que estava sendo provocada a escrever mais com as crianças, promover mais escrita em produções coletivas – Mostrou fotos de Madiba. Jasmim conta que Sueli pediu que ela imprimisse uma das fotos, mas que imprimiu duas, pois viu uma com o gesto do punho erguido e cerrado e achou que essa imagem era muito importante – comentamos sobre a potência dessa imagem. Estão no cartaz com o texto coletivo que eu poderei ver na sala.

Jasmim comenta a potência da fala de um menino: “O monstro de pelo claro queria massacrar gente preta, gente como eu!”

Sueli chega para almoçar e Jasmim pede que ela comente sobre a aula. Elas falam sobre o menino. Sueli destaca que ele não é lido como negro na localidade, por ter cabelos lisos. Jasmim comenta sobre a questão dos cabelos, que ela mesma, quando está de cabelos lisos, vira morena.<sup>165</sup>

Vou para a sala com Ivone Lara. A mesma sala de Sueli. Vejo o cartaz de Mandela. O texto, Madiba: a lenda viva, é escrito por Sueli, mas sei que foi uma produção coletiva.

Há também um cartaz com imagem do monumento à Zumbi dos Palmares, e texto escrito pelas crianças, que finaliza com a frase: Ele foi um herói. As crianças de Ivone Lara observam essa atividade. Ficam animadas e felizes, porque reconhecem o monumento. Comentam que já passaram por ela: “Eu encontrei minha mãe lá, é perto do Shopping Center...”<sup>166</sup>

Madiba: a lenda viva! Fala de possibilidades de luta contra o racismo através de estratégias não violentas. Nelson Mandela é um grande exemplo histórico de que ser pacífico não significa ser passivo. Essa escolha da professora me remete ao próprio fazer educativo, que busca estratégias não violentas contra o racismo, mesmo diante de sua extrema violência. A escolha do livro, que materializa em um monstro a violência do *Apartheid*, permite tratar algo tão doloroso com crianças. O menino se percebe preto, mesmo não sendo classificado desta forma em sua comunidade, por ter os cabelos lisos: o monstro persegue a pele preta, como a sua. Essa percepção da própria cor é oportunizada em um contexto de valorização na escola.

<sup>164</sup> LIMA, Heloisa Pires de; ANDRADE, Rosa Maria Tavares. Lendas da África Moderna. Ilustrações Denise Nascimento. Editora Elementar, 2010.

<sup>165</sup> Registro em diário de campo, 04/11/21.

<sup>166</sup> Registro em diário de campo, 18/11/22.

Sueli se propôs, em um momento de troca com outras(os) profissionais da escola, a produzir mais textos com as crianças. Ela poderia escolher qualquer disparador para essa atividade. Temos dois exemplos do que ela escolheu: um texto e imagens de Nelson Mandela e um monumento à Zumbi dos Palmares situado na cidade, não muito longe da escola. Sua escolha parte de uma perspectiva antirracista, valorizando a negritude e as lutas contra o racismo. Além das ilustrações do livro, o verdadeiro Madiba ganha corporeidade, através de fotos no celular de Sueli e impressas para compor o cartaz. Jasmim faz sua intervenção e o cartaz passa a ter duas fotos de Madiba. A atividade afeta a turma de Sueli e também a turma de Ivone Lara, que divide a mesma sala e observa os cartazes, reconhecendo o monumento.

Essa atividade de Sueli foi desenvolvida em novembro. Apesar de muitas professoras terem um trabalho constante em torno das relações raciais na escola, esse é um mês em que essas atividades aumentam em número. Algumas professoras têm esse mês como o momento de desenvolver atividades pontuais sobre Consciência Negra, outras têm esse momento como possibilidade de aprofundar conversas com as crianças sobre algo que está em seu cotidiano. Ivone Lara explora, através da data, o processo de colonização, escravização e lutas por emancipação:

Sobretudo na semana da consciência negra eu conversei sobre a questão da nossa colonização, do porquê. Isso é muito importante. [...] eu perguntei se eles achavam que existia diferença entre brancos e negros, e um aluno respondeu que “Os brancos ganham mais e os negros ganham menos”, e eu perguntei: “É, mas porque isso?”, e ele começou a trazer as questões dele. (Ivone Lara)

Como normalmente acontece, Ivone Lara começa pelo Calendário, mas, dessa vez, destaca que se aproxima um Feriado.

- Sabem o que é um feriado? – Ela pergunta.

Esse feriado é o Dia da consciência negra, dia de Zumbi. Por isso hoje vamos aprender mais um pouquinho sobre o continente africano.

Conta sobre a colonização: europeus saindo em grandes barcos, as Caravelas. A escravização de “índios” e africanos que eram trazidos à força em uma viagem cansativa, com condições ruins e meus tratos.

Explica que os Quilombos eram lugares para onde os negros escravizados fugiam para manter sua cultura. Essa cultura está em nós por muitas influências. Escreve a palavra feijoada no quadro e a decifra com as crianças.

Ivone Lara sai da sala para buscar livros e pede que eu mostre, em grupos de 3, o Brasil, a África e a Europa no globo que há na sala.

Percebo que utilizo algumas palavras diferentes, mesmo tentando manter a mesma linha de raciocínio. Falo em sequestro dos africanos... pergunto o que acham disso... mostro que cada cor é um país e as dimensões do Brasil, que há muitos países em Europa e África. Procuo explicar que a distância real é muito maior. Pergunto se já foram à praia. Uma menina diz que da praia dá pra ver a terra do outro lado.... Duque de Caxias não tem praia e, possivelmente alguns ainda não tenham ido.

Uma menina negra pergunta apontando o dedo: que país é esse? Angola. Diz que sua avó já foi lá, pergunta sobre a Austrália e diz que a tia vai lá. Percebo que ela é muito pequena e parece misturar fantasia e realidade. Ela também diz que se mudou para o Brasil... morava em outra rua.... Tento explicar que sua outra rua também era no Brasil.

Outro menino me pergunta: - Porque Eles escravizavam?

Respondo que era para ter mais lucro, mais dinheiro. E que acreditavam que tinham direito de fazer isso.

Ivone Lara chega e comenta que não conseguiu encontrar os livros que buscava. Uma coleção de pequenos livrinhos com temas como capoeira e outros de temática afro-brasileira. Ela está frustrada, pois seu planejamento ficou furado.... Vou até a sala de leitura, mas também não encontro os livros.

Ela opta, então, por trabalhar com o livro Arca de Noé<sup>167</sup>, com as poesias do CD

Ela desenha no quadro animais da África e as crianças adivinham o que são. Escreve com o auxílio das crianças cada palavra.

Explora a sílaba bra em Zebra e Brasil

Depois as crianças desenharam um dos animais em uma folha.

Ivone Lara lê as poesias do leão e do elefantinho, animais que vivem na África<sup>168</sup>.

Ivone Lara tinha um planejamento para debater a temática da Consciência Negra, em diálogo com a data de 20 de novembro, que se aproximava. A proposta era dialogar com as crianças, como foi feito, e apresentar a cultura negra brasileira através de livros da sala de leitura da escola. Entretanto, na sala de aula muitas vezes é preciso lidar com algumas frustrações. Uma delas é contar com um material da escola que não está no lugar quando necessário, por estar em uso com outra(o) profissional, por não ter sido guardado adequadamente, ou por ter se degradado com o tempo. Ivone Lara parte para outro caminho. A questão da cultura é colocada de lado nesse momento, e ela reconfigura a aula para falar da África através da natureza. Foi a escolha possível naquele momento. O que Ivone Lara conseguiu pensar, em meio à frustração de não poder seguir com o planejado, e tendo que pensar rápido, para que as crianças não se dispersassem. Currículo é contingência e envolve “o sujeito como aquele que surge como o inesperado” (MACEDO, 2019, p. 734), mas também o inesperado em um planejamento que “fura”, porque as crianças não se interessam pela proposta, porque o livro a ser utilizado não está no lugar onde deveria, ou porque está calor demais para reter a atenção por muito tempo.

Nessa aula tive uma participação mais intensa, dialogando com as crianças enquanto Ivone Lara esteve em busca dos livros. O lugar da pesquisa nesse currículo também é um lugar de encontro. Busco seguir com falas e encaminhamentos parecidos com os de Ivone Lara, mantendo uma coesão na aula, de modo que as crianças pudessem compreender o que estava sendo pautado. Entretanto, sou outra pessoa, uma pessoa diferente de Ivone Lara. Minha fala tem modos próprios, expressões diferentes, intervenções fruto de debates da minha trajetória, diferente da trajetória de Ivone Lara.

Em suas diferentes formas de contato e intervenção, professoras regentes da EMTS fizeram presente em sala de aula uma educação das relações étnico-raciais.

---

<sup>167</sup> MORAES, Vinicius. A Arca de Noé. Ilustrações: Nelson Cruz. Companhia das Letrinhas, São Paulo, 2019

<sup>168</sup> Registro em caderno de campo, 18/11/21.

Algumas engajadas em perspectiva antirracista, outras já atentas ao debate racial e a sua importância, mesmo não trazendo tal engajamento. Diferentes materiais são utilizados, alguns com esforço pessoal das professoras, diferentes formas de intervenção são construídas em um espaço em que o encontro é diário e próximo, em que as relações afetivas são intensas, já que como adulta responsável pela turma cotidianamente, a professora de disciplinas integradas ocupa um lugar de referência para as crianças.

## 2.5.2 Informática Educativa

A sala de informática educativa da Trilhando Sonhos tem uma particularidade: é responsabilidade de uma professora que faz apenas uma complementação de carga horária na escola. Assim, as turmas do turno da tarde não são atendidas e as turmas da manhã são todas atendidas em único dia da semana. Essa situação precariza o atendimento, não apenas por não abarcar a todas as crianças, e atender de modo muito acelerado aqueles que participam das aulas, mas também porque a professora lida com uma sobrecarga de trabalho, sem tempo para planejamento na escola e com poucas oportunidades de troca com colegas de trabalho<sup>169</sup>. A professora relata, com tristeza, não saber os nomes de todas as crianças, pois com muitas turmas nas duas escolas e com pouco tempo em cada turma, não é possível memorizar. Isso pode parecer pequeno para adultos e até comum para adolescentes – apesar de não ser algo positivo – mas, para crianças, é bastante difícil. A professora não saber seu nome pode gerar sentimentos de dor, e Aurora aponta seu esforço para aprender cada nome, com o objetivo de que as crianças sintam-se reconhecidas e valorizadas.

Em relação ao trabalho com relações raciais, Aurora é uma profissional que relata ter aprendido bastante com colegas da Trilhando Sonhos. Ela preocupa-se em desenvolver esse trabalho, entendendo que é importante. Apesar de não ser uma profissional engajada como protagonista de uma educação antirracista, busca formações sobre a temática das relações raciais e afirma que, para além da obrigatoriedade, é uma temática com a qual gosta de trabalhar.

Eu acompanho bastante, trabalho bastante as questões raciais dentro de sala de aula. São vários temas que eu gosto de trabalhar. [...] Meio ambiente, a questão racial e o bullying, que são os que a gente dá na Rede como obrigatórios, eu consigo trabalhar. Um tema que eu não consigo trabalhar por receio e isso me dói bastante é o... sexual. Eu queria trabalhar mais,

---

<sup>169</sup> Os cargo de professor de informática educativa foi criado após a existência do plano de cargos e salários dos docentes da rede municipal, e não foi incorporados a tal plano. Assim, esses profissionais não têm garantidos alguns direitos que assistem aos colegas, tem uma carga horária de trabalho maior, e não têm a mesma progressão na carreira.

mas eu vou te confessar que eu tenho muito receio. Tudo que eu faço, relacionado a isso, eu pesquisei muito antes, eu guardo muitas fontes, porque eu tenho muito receio. Nossa sociedade está muito doída. A questão racial eu trabalho muito com os meus alunos e isso vem através do que eu vejo, do que eu luto de feminismo, feminismo negro [...] eu acredito tanto nessas coisas que já está dentro mesmo do que eu trabalho. Estudo algumas coisas, leio sobre o assunto e tento trabalhar na escola também. (Aurora)

Aurora relata, em outro momento, que com suas pesquisas sobre questões do feminismo, teve contato com o feminismo negro. Ela, como mulher branca, é afetada então pelo feminismo negro e passa a conhecer especificidades das mulheres negras e suas pautas. Assim como as questões raciais, a professora considera importantes as questões de Gênero e sexualidade, mas tem muitas dificuldades em trabalhar essa outra temática, tendo em vista possíveis tensões junto às famílias das crianças.

A sala de informática educativa oferece uma televisão *smart* conectada à internet (Compartilhada por toda a escola), *tablets* para cada criança (que a professora informou serem antigos e muito falhos) e materiais elaborados pela professora em suportes de papel e outros materiais não digitais. As tecnologias não são muito recentes e atrativas. Segundo Aurora, as crianças da Trilhando Sonhos interessam-se pelos *tablets* oferecidos apenas porque não têm acesso a tecnologias digitais em seu cotidiano. As atividades giram em torno de vídeos, jogos, uso de programas com ferramentas para desenho e escrita, conversas com a professora e brincadeiras. Aurora procura incluir a temática das relações raciais nessas atividades, como outras que considera importantes.

Com as crianças maiores, a gente tem alguns trabalhos, alguns curtas. Eu gosto muito de usar curta. Com as crianças menores tem até alguns curtas que dá para usar, por exemplo, “Lápis cor de pele<sup>170</sup>”, que você fala do desenho, da cor. Você fala de como antigamente só existia aquele lápis e você pega material concreto, você pega outros lápis para mostrar para eles. Você entra na internet e mostra como a indústria teve que se adaptar a essa mudança, que antes “cor de pele...” e eles ainda conhecem aquele lápis como lápis cor de pele. [...] tem gente que critica aquela historinha do “Menina bonita do laço de fita”, que para mim, na minha visão, não vai trazer a questão de racismo. Ela traz a questão da genética [...] Eu passo, no final, eu conto que meu marido é negro, mas que meus filhos acabaram não misturando a cor. Aí começo a falar com eles: “E você, na sua casa? Como são seus pais?”, e você vê que algumas crianças morenas não gostam muito de falar que o pai é preto e que a mãe é branca. [...] quando eles veem que eu falei que meu marido é negro e que meus filhos acabaram... Eles falam também, então, trazendo isso como uma coisa normal, que a cor é resultado de alguma mistura que a gente tem. É o que eu consigo trabalhar mais com os pequenos. (Aurora)

Aurora nos relata algumas possibilidades de trabalho com relações raciais, que encontra no âmbito da informática educativa. A questão das cores de pele e do “lápis cor de pele”

---

<sup>170</sup> Disponível em:

<https://br.video.search.yahoo.com/search/video; ylt=AwrFYKaVXw5jUzAA1IDz6Qt.; ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3BpdnM-?p=caras+e+cores+faber+castell&fr2=piv-web&type=E210BR105G91653&fr=mcafee#id=1&vid=1d5dac41071f426d8e38ece22bca8952&action=view> consulta em 30/08/2022

mais uma vez se evidencia, já que a professora relata que as crianças ainda entendem “aquele lápis” como “o cor de pele”. Ela é mais uma professora atenta a desmistificar esse padrão de universalidade branca, através de vídeos e outras atividades.

Falando sobre os vídeos que utiliza em sala, a professora cita o curta “Menina bonita do laço de fita”, inspirado no livro de mesmo nome e disponível em animação na internet<sup>171</sup>. Ela considera um material positivo, apesar de já ter lido críticas a respeito. Entende que o livro não fala sobre racismo, mas é uma história sobre genética. No livro um coelho admira a beleza de uma menina e quer descobrir seu segredo para ser tão pretinha. Ele descobre que não poderá tornar-se preto, mas poderá ter uma filha pretinha casando-se com uma coelha preta.



Figura 6: Capa do livro que inspira o vídeo citado por Aurora.

Além de ser uma história sobre Genética é uma história sobre relações raciais. Magna narrou em sua entrevista<sup>172</sup> que contar essa história na escola provocou sua experiência gatilho para engajar-se na educação antirracista. Ao mesmo tempo que Aurora explora, a partir do livro, que as diferentes cores são naturais e fruto da genética, ela cita o material como exemplo de trabalho com relações raciais. Acionar o livro quando fala da temática nos mostra que, apesar de não tratar diretamente de racismo, a professora percebe a importância de falar da beleza de uma menina negra. Educação das relações raciais não se restringe a falar sobre racismo. A afirmação da beleza negra em uma sociedade que se pauta em padrões estéticos associados à branquidão é importante na reeducação das relações étnico-raciais, fortalecendo a autoestima das crianças negras e contribuindo para desfazer distorções de superioridade nas crianças brancas.

Aurora explora em suas aulas um jogo em que as crianças criam avatares, para representarem a elas próprias e a outras crianças:

Aurora relata para o grupo que utilizou um jogo da UFRJ, para montar personagens, com suas turmas. Ela notou que ninguém queria fazer os bonecos negros, observou resistência das crianças negras em fazer seus próprios desenhos. Ela então sentou com cada criança, montou

<sup>171</sup> MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do laço de fita. Rio de Janeiro: Ática, 2000. MANINI, Miriam. Animação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s> consulta em 30/08/2022.

<sup>172</sup> Este trecho está transcrito no capítulo 3, no tópico Experiências gatilho com as crianças.

cenários legais, falou como ficou parecido. Depois, em outras oportunidades com o jogo, começaram a escolher mais avatares próximos de suas características, inclusive de cor. Ela comenta que temos que trabalhar muito para que a autoestima de todas as crianças melhore.<sup>173</sup>

Em sua entrevista, Aurora fala mais sobre a situação:

É difícil, porque o que está enraizado na gente, está enraizado nas crianças também. Eu tinha um jogo da UFRJ, um jogo de personagens, que eram as cinco etnias. [...] A criança tinha que se montar, montar o avatarzinho e brincar. Ninguém queria fazer o negro, nem as crianças negras. [...] e não é só o negro, não. É o índio também, tinha o índio. Até você fazer aquele convencimento: “E por que você não está fazendo esse? Não, esse está lindo, faz esse também” e aí a criança... mas é uma coisa assim... é muito difícil. (Aurora)

A professora teve atenção à questão da autoestima, percebeu que as crianças não fizeram bonecos(as) parecidos com elas próprias. A partir dessa atenção, ela teve a oportunidade de intervir. A professora mobiliza um repertório de compreensão das relações raciais, que permite que ela entenda que tais escolhas não são feitas ao acaso. Esse entendimento gera intervenções e as qualifica, já que a profissional busca formações sobre a temática racial, que considera relevante. Aurora relata que, durante o ensino remoto, encontrou muitas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, já que a informática educativa é muito prática e a maioria das crianças não tinha equipamentos de informática e acesso à internet com facilidade. Ela avalia de forma negativa o próprio trabalho com relações étnico-raciais nesse período:

Aqui para essa escola em particular, por exemplo, nos últimos dois anos, que são os anos de pandemia, eu não consegui trabalhar nada.... nada, nada [com a temática das relações raciais]. Na outra escola, que eu tenho mais tempo, que eu faço projetos, eu desenvolvi, mesmo nesses dois anos, alguns trabalhos em relação a isso. (Aurora)

Apesar da avaliação negativa da professora e das grandes dificuldades encontradas durante a pandemia, tive a oportunidade de ter acesso a algumas atividades desenvolvidas na informática educativa nesse período<sup>174</sup>. Considero relevante mencionar algumas delas, já que o objetivo desta seção é falar sobre possibilidades de atuação na educação das relações étnico-raciais nos diferentes espaços de atuação da escola e não medir a potência ou contabilizar as atividades. O desejo de trazer atividades desse período veio também do diálogo interno que travei com a fala da professora em sua entrevista: quantas vezes achamos que não estamos fazendo nada e estamos desenvolvendo ações significativas? Ouvir a fala da professora e lembrar de atividades suas que eu sabia que haviam sido desenvolvidas no período me afetou, pude perceber que há algo de auto cobrança, que remeteu a processos que também vivo, em diferentes âmbitos. A partir dessa percepção,

---

<sup>173</sup> Registro em diário de campo da aula 4 da oficina de educação e literatura antirracista ministrada pela professora Magna, articuladora de leitura, 04/08/2020.

<sup>174</sup> As atividades impressas tiveram uma cópia armazenada e as que foram realizadas via internet tiveram *prints* armazenados para registro na escola.



destaco que é preciso valorizar nossas ações, “as invenções curriculares presentes no cotidiano da escola.” (OLIVEIRA, 2017, p., 649)

É importante ainda destacar que Aurora não é uma professora que se identifica como antirracista. Essa perspectiva educativa não compõe sua identidade docente e não é orientadora de seu trabalho. Isso não significa dizer que Aurora não desenvolva atividades antirracistas, ou que não faça intervenções antirracistas com as crianças. A partir de uma análise social que é crítica ao racismo, a professora se coloca sensível às questões das relações étnico-raciais, contra o racismo nos momentos em que o percebe e realiza algumas atividades que valorizam diferentes pertencimentos raciais. Ela convive com profissionais da educação antirracistas, aprende sobre debate racial nesse contato e busca formações sobre educação das relações raciais. Essa formação permite que ela seja capaz de perceber algumas formas de racismo, que poderiam ser confundidas com simples preferências ao olhar desatento – como a escolha de um *avatar* com características diferentes da criança que o constrói – e intervir pela valorização da identidade e autoestima das crianças pretas. Permite também que, dentre muitos vídeos e livros infantis disponíveis na internet, ela escolha alguns de protagonismo negro.

Para trabalhar a questão do medo, que permeou o ano de pandemia que vivemos, em dezembro de 2020, Aurora enviou para as crianças o Vídeo de animação “E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas<sup>175</sup>”, baseado em livro de mesmo nome<sup>176</sup>. No vídeo, uma criança negra é protagonista da história, que tem a coragem representada como uma mulher negra. O filme traz representações positivas de pessoas negras, através de música e de um texto rimado que fala de emoções como o medo e a coragem. A professora não necessariamente pensou em trazer a temática das relações raciais nesta atividade, mas a utilização do vídeo foi potente na construção de educação antirracista.



Figura 7: Capa do livro que inspira o vídeo utilizado por Aurora.

<sup>175</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QmWdk1G9\\_Gc](https://www.youtube.com/watch?v=QmWdk1G9_Gc) consulta em 30/08/2022.

<sup>176</sup> EMICIDA. **E foi a assim que eu e a escuridão ficamos amigas**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Aurora desenvolveu no ensino remoto um projeto a partir do livro “A menina que abraça o vento: A história de uma refugiada congoleza”. Ela utilizou um vídeo onde a história é contada<sup>177</sup> e a partir dele, desenvolveu algumas atividades impressas. Mersene, a personagem principal é uma refugiada da República Democrática do Congo. Apesar da temática sensível, o livro apresenta Mersene com beleza e leveza, assim como seu país, que é cheio de riquezas e sofre com a cobiça de alguns pelo Tântalo.



Figura 8: Capa do livro que inspira o vídeo utilizado por Aurora

A partir da história de Mersene, Aurora explora o mapa e o continente africano, propõe reflexão sobre a condição de refugiados e trabalha interpretação textual. A condição de refugiada não fica isolada como exemplo da experiência negra, mas ganha contorno de sua diversidade na escola, pelos diferentes materiais apresentados e pelas diferentes profissionais – muitas das quais negras – com as quais as crianças têm contato.

Destaquei essas atividades do trabalho em ensino remoto da informática. Houve também as atividades mencionadas por Aurora em relação ao ensino presencial. Tais atividades de forma isolada poderiam ser muito restritas. Ainda assim, apesar das dificuldades, a professora fez escolhas com personagens negras, em materiais que não reforçam estereótipos, e constroem protagonismo que os valoriza. No contexto da EMTS as atividades ganham potência, já que há outras profissionais enviando materiais com protagonismo negro e trabalhando por uma educação antirracista.

### 2.5.3 Apoio à inclusão

As agentes de apoio à inclusão são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho na escola, atuam em diferentes turmas fazendo o acompanhamento das crianças por elas atendidas. Elas dão suporte às crianças que necessitam de mais apoio e atenção na realização das propostas e na sociabilidade escolar devido a necessidades específicas. Entretanto, seu contato não se restringe a essas crianças, estando em sala de aula, junto

---

<sup>177</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=VgEdtVSdBDU> consulta em 30/08/2022.

ao grupo, elas vivem a experiência de estar com o outro, se colocam no currículo, são afetadas e afetam as pessoas que com elas se relacionam. No âmbito das possibilidades de educação antirracista a partir de seu cargo na EMTS, Jhee e Jasmim relataram alguns momentos de contato com as crianças e as professoras, desde ações em parceria, como a contribuição com a impressão de mais uma foto de Nelson Mandela<sup>178</sup>, até enfrentamentos.

Jhee fala um pouco sobre suas possibilidades de estar em relação com as turmas. Ela entende que traz de outras experiências uma facilidade para administrar situações difíceis, como conflitos e uma sala de aula cheia:

Eu consigo entender o aluno além da escola, além do resultado que ele apresenta [...] eu lidei com muita gente e eu tenho facilidade de lidar com pessoas, entender que cada pessoa é uma pessoa. [...] agora que eu trabalho com crianças com deficiência, eu consigo entender – porque às vezes você vê um amigo ou outro perdendo um pouco da paciência, usam termos como se fosse culpa da criança – e eu consigo entender que aquilo ali vem de outro lugar. Que ele é diferente. Que ele está agindo daquela forma porque ele vê aquilo de forma diferente. Acho que essa separação que eu consigo fazer, de que cada um é um indivíduo, cada um precisa de uma coisinha, é mais fácil. Isso eu trago e também consigo resolver problemas, eu consigo resolver o caos, lidar mais fácil no caos. Está com problema no portão? Eu consigo resolver. No Direito é muito isso, você consegue se organizar no caos. Na sala de aula cheia eu consigo me organizar. Eu deveria ficar com um aluno, mas nas turmas em que eu fico eu sempre ajudei a professora com todos os outros alunos. Eu ando pela sala, eu vejo quem está fazendo... [...] Acho que isso veio da minha experiência profissional<sup>179</sup>. (Jhee)

Além da experiência na área do direito, Jhee é formada em História e, quando foi contratada para atuar com séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, buscou estudar sobre atuação pedagógica com crianças. Além de sua experiência pessoal e familiar, ela entende que a licenciatura em História, concluída em 2017, lhe trouxe discussões sobre relações étnico-raciais. Estando em muitas aulas com Jhee percebi seu apoio a intervenções antirracistas das professoras e suas falas nessa perspectiva em contato com as crianças.

Jhee relata uma situação que a marcou e para a qual ela buscou o suporte da outra agente de apoio à inclusão, Jasmim, entendendo que por suas características fenotípicas, somadas à perspectiva antirracista, ela poderia fazer uma intervenção construtiva junto a uma criança:

Uma aluna usava aquele “tic-tac” e [...] eu não entendo muito bem, mas acho que vai soltando e estava bem solto e ela estava tentando prender, se machucando porque ela não queria tirar o “tic-tac” para o *blackzinho* dela não aparecer. Aí ela chegou para mim e falou “tia, tem que ajeitar” – ela é do segundo ano – E eu: “Mas por quê? Seu cabelo está lindo! Eu tirei e o cabelo dela lindo, lindo, lindo. Olha como você está linda! Um coleguinha – que nem estava ouvindo – falou: “Nossa, que lindo seu cabelo assim!” Coloquei o lacinho assim, aí ela: “Mas você não vê ninguém assim”. Eu chamei a Jasmim, que estava com cabelo maior [à época].

---

<sup>178</sup> Situação relatada na seção sobre regência/disciplinas integradas.

<sup>179</sup> Jhee cursou parte da graduação em direito e atuou em escritórios na área.

“O cabelo da tia Jasmim, que linda”. [...] na frente da Jasmim “É lindo”. “Tia, bota o tic-tac?” Porque ela não consegue ver beleza nela. [...] não é algo normal para ela enxergar beleza naquilo. Se ela com 6 anos já estava usando tic-tac, com certeza ela já tinha até passado química. Então, com certeza a mãe dela encara aquilo como o bonito [...] Ela [agora] está no terceiro ano e está vindo de *black*. Aí quando ela chegou a gente fez maior festa “Ahhhh, que linda”. Aí ela já fez assim, para você ver o incômodo. Provavelmente a mãe ainda não colocou por outras questões, não por achar mais bonito o *black*, você percebe que ela é incomodada com aquela situação. (Jhee)

Jhee relata o contato com a menina que vive uma questão com seus cabelos. Ela fala de como são belos. Penso como é importante expressar verdade, pois as crianças irão perceber não apenas nossas palavras, mas também nossas expressões corporais, nosso olhar, a energia vital, o axé, (TRINDADE, 2006) que flui para além do que dizemos. Em sua fala para mim, Jhee demonstra que não dizia que os cabelos eram belos para agradar à menina, mas porque realmente achou seu cabelo “lindo, lindo, lindo”. O menino observa os cabelos da amiga, arrumados de modo diferente e também admira sua beleza. As falas de Jhee e do menino buscam afetar a percepção da menina sobre a própria beleza. Mas como ela pode perceber-se bela, se “ninguém é assim”? Jhee então entende que precisa buscar representatividade, sua ação antirracista passa a ser ir em busca de uma aliada, que revelasse na própria corporeidade a beleza dos cabelos crespos.

A menina ouve as profissionais, indica reconhecer a beleza nos cabelos de Jasmim, mas pede de volta seu cabelo como estava. Conforme Jhee aponta, a maior parte dos referenciais de beleza com os quais a menina tem contato, são de cabelos lisos. Um trabalho de fortalecimento da autoestima e de valorização do corpo negro em uma sociedade racista não é para um dia. É preciso construir outros referenciais, que estarão em contraste com referenciais dominantes na mídia e padrões estéticos da branquitude. Hoje a menina convive com os cabelos naturais, apesar de Jhee indicar que isso possivelmente não é uma escolha, mas uma necessidade. Na Trilhando Sonhos ela irá conviver com profissionais antirracistas, com mulheres negras que mantêm cabelos naturais e outras com cabelos alisados quimicamente. Apesar de não ser um processo perceptível em pouco tempo, essas múltiplas formas de representatividade e escolhas estéticas, bem como a valorização encontrada em profissionais da escola, são referências podem auxiliar essa, e outras crianças em uma construção positiva de autoimagem.

Jasmim conta sobre uma intervenção que realizou em sala de aula, não junto à criança que acompanhava, mas a uma outra menina da turma:

Já vi algumas coisas, da minha geração, que me deixaram de cabelo em pé. Até hoje utilizando o termo “cor de pele”, já vi aluno chegando para a professora e perguntando qual cor deveria pintar o bonequinho e a professora falou: “Pega a cor de pele.”, [...] hoje em dia, [o termo] cor de pele já não é tão utilizado. E eu tendo que cortar a professora para não usar mais esse termo [...] é complicado. Nesse caso do lápis cor de pele foi até engraçado porque

foi assim, essa menininha ... essa era uma turma de cinco anos, então não entendeu o que é lápis cor de pele, e a menina é negra retinta. Ela virou para mim ... estava a professora regente de frente e eu estava do lado com uma criança especial e eu chamei ela aqui baixinho, mas a professora acabou escutando, e falei “Você pode pintar ele da cor que você quiser, você quer que ele tenha a minha cor, a sua cor, a cor da professora, a cor do coleguinha? Que cor você quer que ele tenha?”. Ela: “Da minha cor”. [...] Eu só não lembro se eu falei marrom, mas falei: “Pega o lápis que seja mais parecido com a sua cor”. Ela: “Tá bom”. Ela pegou realmente o marrom e foi sentar no lugar dela e começou a pintar o bonequinho de marrom. E a professora começou a se justificar [...] “Não, porque eu sempre fui muito amiga das pessoas negras. Na escola eu era uma das únicas que ficavam, porque tinha muito racismo” [...] E eu só fiquei assim... sabe quando você vai acenando com a cabeça? Porque para mim o importante era aquela criança entender que o bonequinho dela poderia ter a cor que ela quisesse, inclusive a dela, que para mim é o mais importante, é ter a cor dela também. E passou. [...] Essa professora inclusive já saiu da escola - voltei tem mais ou menos um mês [a trabalhar nessa turma]. Quando eu entrei na sala essa criança veio com os braços totalmente abertos e me deu um abraço nas pernas, porque ela é pequeninha. E eu “Oi, meu amor. Tá tudo bem?”. E ela começou: “Professora, você é a mais linda que tem na escola”. Eu levei até um susto, ela, querendo ou não tem uma semelhança comigo em relação ao tom de pele, cabelo, e eu levei até um susto. E eu: “Sério?”, e ela “Sério, você é a mais linda que tem aqui e é a minha professora favorita”. [...] Eu falei: “Eu acho você muito mais bonita que eu, se fosse ter concurso – falei baixinho – com as outras meninas, você ganharia”. Já que eu estava abaixada com ela eu falei que ela era linda, que ela tinha que entender isso, que a cor dela é linda – e realmente é muito linda – e que ela tinha que valorizar isso, é claro que do jeitinho que você tem que falar com uma criança. Só que quando ela falou aquilo, sabe quando você ganha seu ano? Não é nem seu dia. Porque eu não sei se, na cabecinha dela, o que eu falei com ela já tinha um tempinho, juntou, e ela conseguiu pelo menos ver que a gente tem as nossas qualidades, digamos assim, inclusive a cor. Eu penso assim... é estonteante, não sei se foi por isso, mas eu associei. (Jasmim)

Em outro momento, anterior à entrevista, Jasmim falou-me brevemente sobre essa situação. Trago registro de nossa conversa, pois nele Jasmim relata como a situação a afetou:

Eu e Jasmim estamos conversando enquanto fazemos um lanche na sala das professoras, durante um intervalo. Ela fala de como acha que mesmo pessoas brancas têm que debater o racismo. Falo de como os estudos sobre branquitude têm sido importantes para mim. Ela comenta como é difícil debater branquitude, que as pessoas não aceitam. Relata uma situação que viveu na escola: uma criança pergunta à professora que cor deve usar para pintar um bonequinho. A professora responde: “cor de pele”. Jasmim relata que voltou à própria infância, em que não podia pintar os bonecos de marrom, não podia pintar da sua cor e sofria muito com isso. A situação entre a menina e a professora foi muito dolorosa para ela também.<sup>180</sup>

A situação que Jasmim presencia na escola a faz ver-se novamente criança. Ela é afetada novamente pela tristeza, não apenas a tristeza pela situação que vivencia naquele momento, mas por suas memórias acionadas ao ver repetir-se com outra criança uma dor já vivida. São memórias traumáticas, que fazem com que o passado venha coincidir com o presente, o passado de violência sofrido por Jasmim e o passado que se repete reproduzindo a cena colonial (KILOMBA, 2019). Pessoas negras têm suas experiências traumáticas originadas “não apenas de eventos de base familiar como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a barbaridade do *mundo branco*, que

---

<sup>180</sup> Registro em diário de campo, 03/09/2021.

é a irracionalidade do racismo” (Id., p. 40). Kilomba nos explica que a vivência do racismo provoca um trauma clássico, pois “priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como branca” através de “doloroso impacto corporal e [d]a perda características de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter.” (Ibid., p. 39)

A agência de Jasmim protege a criança de viver um trauma que a profissional já viveu, ao menos naquele momento. A fala de Jasmim fortalece a criança, fazendo-a valorizar o próprio corpo, a própria pele, a própria beleza, acionando o valor civilizatório afro-brasileiro da corporeidade e produzindo afetos de alegria. É complexo realizar uma intervenção contrária à professora regente em sala de aula. É a professora quem conduz o trabalho pedagógico e detém um lugar de autoridade. A despeito disso, Jasmim dirige-se à criança e constrói uma intervenção antirracista.

O “piloto automático” é racista: na fala cotidiana a professora reproduz o racismo sem perceber. Apenas quando é confrontada com o fato de não existir um lápis cor de pele ela se dá conta do racismo que sua fala carrega. Neste momento busca defender-se. Essa defesa reforça a visão individualizante sobre o racismo, retirando o foco de seu caráter estruturante. Praticado pelas pessoas, o racismo é mais que manifestação individual, está incrustado na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais (FANON, 2008). Enquanto seres únicos precisamos perceber o racismo em nós e nos reconstruir criticando-o. Reconhecer que o racismo nos estrutura enquanto pessoas e enquanto sociedade é fundamental para percebermos suas manifestações e nos modificarmos para perspectivas antirracistas. A intervenção de Jasmim produziu algum efeito na professora. A afetou de algum modo, revelando o racismo que embasa uma ação “corriqueira” em sala de aula. Não é possível saber em que medida e por que caminhos esse afeto a levou. Jasmim reflete:

Na professora que eu tive algum tipo de intervenção, eu não sei [se provocou alguma mudança], porque pela fala dela, que foi essa do lápis cor de pele, ela ainda acredita que não teve nenhuma atitude ruim com aquela criança. Pela fala dela “Na minha época, quando eu era nova, tive muitos amigos negros”, mas e agora? [...] ela entendeu [que o lápis não é cor de pele]. Mas [...] não sei se dentro dela ela conseguiu absorver que o que ela passou para uma criança está errado, que é o mais importante. Para mim, eu estou “macaca velha”, eu rebato, porque eu rebato, mas aquela criança de 5 anos não iria rebater. E aí? Será que ela entendeu o que ela estava falando [para] aquela criança? Não sei, sinceramente. Eu fico muito feliz por eu ter tido esse impacto bom nessa criança, mas eu não sei, se eu não estivesse ali qual seria o impacto que aquela criança teria com o lápis tom de pele. Porque lápis tom de pele é só de uma pele, e as outras peles? Eu não sei, de verdade. É claro que eu acredito que nossos atos são de resistências, que a gente está num sistema sucateado, que a gente ganha

mal, “n” coisas. Mas a gente também tem que acreditar que partindo do hoje, desse momento que eu estou aqui, que eu posso, utilizar a minha voz por uma criança que vai mudar alguma coisa para aquela criança. Mas para professor eu acho que a pessoa tem que estar muito disposta a aprender, e essa é uma grande reclamação de todo mundo, porque nem todas as professoras estão dispostas a aprender alguma coisa. Infelizmente, muita gente acha que já aprendeu tudo, principalmente professoras com mais idade. (Jasmim)

A intervenção de Jasmim aconteceu no sentido de proteger a criança, evitar que ela vivesse uma dor, um trauma que ela própria conhece. Entretanto, a professora também foi afetada. Ela entendeu que não pode mais dizer “o lápis cor de pele”. Jasmim questiona-se sobre o impacto dessa ação sobre a professora. A professora não está mais na escola quando a entrevista acontece, e Jasmim não teve tempo de perceber nenhuma mudança a médio prazo. Apenas perceber que é uma “gafe” dizer lápis cor de pele seria positivo? A professora percebeu “dentro dela” que o que ela estava dizendo afetaria negativamente às crianças? Não temos essas respostas ao alcance da pesquisa. O que posso apontar é que Jasmim trouxe para o contato da professora códigos da Cultura de luta antirracista, um saber e afeto negro. Esse contato pode afetá-la ainda em outros momentos, com outros contatos com esses saberes e afetos, influenciando em sua (trans)formação subjetiva.

A presença das agentes de apoio à inclusão afeta o que acontece em sala de aula e em outros espaços da escola. Jasmim e Jhee são duas mulheres atentas ao racismo e comprometidas em combatê-lo. Isso permite que suas intervenções junto a crianças e profissionais produzam afetos antirracistas. Do acolhimento ao conflito, esse encontro mobiliza subjetividades e produz mudanças. O conflito faz parte de processos de lutas contra hegemônicas, sendo produtivo “no interior das fronteiras reguladas do discurso social” (BHABHA, 1998, p.: 240).

#### 2.5.4 Sala de leitura

Durante o período da pesquisa a sala de leitura era responsabilidade da professora Magna. Como essa professora esteve em licença maternidade neste momento, e não houve sua substituição na maior parte do tempo, não havia atendimento. A sala era mantida arrumada como deixado por Magna, e as professoras utilizavam os livros disponíveis. Durante breve período a professora Alessandra, que atua no turno da tarde assumiu uma “dobra” no turno da manhã, pela qual atuou na sala de leitura. Neste momento apenas as turmas da manhã eram atendidas. Entretanto, de modo geral, a sala de leitura é um espaço de articulação de toda a escola, atendendo a todas as turmas e tendo contato com todas as professoras regentes. Magna conta como passou a atuar na sala de

leitura a partir do desejo de ampliar seu contato com crianças e famílias e contribuir para uma gestão democrática em uma escola com a qual tinha uma relação de pertencimento, atuando há muitos anos:

A sala de leitura entrou na minha vida em 2016, lá em Caxias, porque na Escola Trilhando Sonhos a gente estava com uma visão de pensar numa gestão democrática da escola. [...] a eleição para diretor é uma coisa muito recente em Duque de Caxias – Então a gente tinha uma diretora que era indicada, que não nos agradava, e a gente estava com a possibilidade de ter, finalmente, a primeira eleição de diretores da história do município e a gente queria colocar uma diretora que fosse do nosso grupo. Pensando em uma gestão democrática, em uma equipe pedagógica, eu nunca tinha trabalhado com sala de leitura, mas me agradava a ideia, porque a sala de leitura atinge os dois turnos – manhã e tarde – então a gente queria ser professora da sala de leitura, mas queria participar da equipe diretiva porque a gente estava ali encabeçando essa nova gestão. [...] [No período havia uma eleição, a] Comunidade escolar vai votar quem vai ser o professor de sala de leitura. Se só tiver um candidato na escola, vai ser ele. Mas se não tiver, vai ter uma votação. E foi isso que aconteceu comigo porque eu queria ser professora da sala de leitura, eu já estava lá na escola há muitos anos e aí tinha esse discurso do pertencimento, da comunidade escolar, já conhecia muito as crianças, já tinham várias famílias que me conheciam, eu durante um tempo dobrei na escola, então eu trabalhava 40 horas lá, passava a vida inteira na escola [...] Só que tinha uma professora, que era muito legal. O nome dela era Daiane<sup>181</sup>, era muito gente boa, só que ela tinha um problema objetivo na vida: ela queria ficar na sala de leitura porque queria o horário vertical. [...] era bibliotecária da UFRJ e professora de Duque de Caxias [...] A gente não brigou não – inclusive ela me dava carona – mas as duas queriam a mesma coisa [...] A comunidade escolar foi chamada, na verdade foi o conselho escolar – algumas professoras, funcionários – sentaram naquela sala um ali e ela fez uma apresentação de slide cheia de técnicas, com uma linguagem bibliotecária, que vai catalogar os livros e eu fiz a minha apresentação sem slide. Eu falei para a comunidade: “Por que eu quero ser professora da sala de leitura? [...] eu faço parte da escola há muito tempo, a sala de leitura envolve empréstimo de livro e organização de livro sim, mas ela não é só isso, é para dinamizar a leitura, é para dinamizar projetos na escola, eu conheço as famílias, eu conheço os alunos e eu acho que a gente pode fazer um trabalho muito bacana aqui [...] Foi assim que eu me tornei professora da sala de leitura [risos]. (Magna)

Além de possibilitar esse trabalho de articulação na gestão, Magna entende que a sala de leitura é um espaço de troca e aprendizagem. Dinamizar a leitura e dinamizar projetos na escola são possibilidades desse espaço. Assumindo esse lugar, que ocupa há seis anos, Magna passou a dedicar-se mais ao estudo da literatura infantil e foi construindo um trabalho reconhecido na escola. Nessas trocas com crianças, adultos e livros, Magna afetou e foi afetada. Ela nos conta que a sala de leitura a (trans)formou:

Eu sempre gostei de livros, de literatura, de histórias, de contar histórias para meus alunos na escola, mas na sala de leitura eu tive um outro olhar. Eu comecei a pesquisar a literatura, pesquisar autores, pensar melhor nos gêneros literários. Foram outros desafios, porque você tem uma turma que trabalha com você de segunda à sexta, então você tem um ritmo de trabalhar. Sala de leitura é meio toque de caixa, porque [...] você só vê [a turma] na semana durante uma hora. Então você não pode fazer uma aula longa porque senão essa aula nunca acaba [...] você vai continuar na semana que vem e tem aluno que faltou. Tem que quase que um ensino miojo, mas que seja profundo também. [...] eu aprendi muito ali, me tornei uma pesquisadora de literatura, passei a gostar ainda mais da contação de história, até que fundei meu próprio projeto [...] que hoje além de ser um projeto de contação de histórias e oficinas para professores sobre educação antirracista, é também uma editora de livros antirracistas. Eu devo isso à sala de leitura, eu sempre falo isso, porque esse aprofundar na literatura em

---

<sup>181</sup> Nome fictício.



si, nessa área da educação, foi a partir da minha experiência na sala de leitura desde 2016. (Magna)

A experiência na sala de leitura ajudou Magna a perceber-se contadora de histórias. Ela tem hoje um projeto de contação de histórias antirracistas e já lançou dois livros infantis de protagonismo negro pela própria editora. Na Trilhando Sonhos, a sala de leitura ganha a perspectiva antirracista a partir do posicionamento de Magna, que busca valorizar a ancestralidade e a identidade das crianças pretas, maioria na escola<sup>182</sup>. Sua atuação antirracista mobiliza desde a organização do espaço, até a escolha de títulos e o desenvolvimento de atividades e projetos. Todas essas manifestações produzem afetos em quem vive a sala de leitura, como funcionário(a), responsável ou aluno(a). Na organização do espaço, pude perceber duas ações: O mural da sala, decorado com personagens que leem livros, em que todos os livros representados em suas mãos são de protagonistas negros e negras. Quando estive na sala com algumas turmas, as crianças observavam o mural e diziam que conheciam este ou aquele livro. A segunda ação é a organização, que, conforme já mencionei, tem uma seção afro-brasileira e uma indígena. Isso facilita a busca das professoras por livros de protagonismo negro e indígena.



Figura 9: Mural da sala de leitura exhibe tema do projeto e decoração com livros com protagonistas negros. Fotografia de minha autoria.

A outra professora que assume a sala de leitura na escola, ainda que por pouquíssimo tempo, também é uma educadora antirracista. Assim, no período em que Alessandra ocupou o cargo, a perspectiva antirracista esteve presente nos encontros da sala de leitura. Ela nos fala sobre isso:

---

<sup>182</sup> Magna faz esses apontamentos em trecho de entrevista apresentado em “Caminhos para o protagonismo”, no capítulo 3.

É um lugar completamente de trazer também [a educação antirracista], mas que seja uma vivência. Nunca trabalhei em sala de leitura antes, e vai ser só por duas semanas [risos], [...] Eu perguntei para cada professora o que está abordando, para não chegar do nada, de paraquedas. E mesmo que não fosse a temática antirracista, antirracista não, da consciência negra<sup>183</sup>, como a maioria está trabalhando, mas a minha abordagem é antirracista. Então, eu tento ter esse recorte. Mesmo quando estou trabalhando com animais, eu falo de animais com conhecimento... quando eu vou falar com a criança essa é a minha postura. (Alessandra)

A sala de leitura é um espaço de educação antirracista na Trilhando Sonhos, que faz circular saberes e afetos negros por toda a escola. Algumas atividades desenvolvidas nos permitem perceber possibilidades desse espaço. Sueli nos fala sobre uma das atividades desenvolvidas por Alessandra:

A Alessandra, por exemplo, fez uma atividade de trança com as crianças, ela contou um livro que falava de trança e trouxe uma lona e as crianças começaram a trançar. O Jorge trança que nem um trançista de verdade, com uma habilidade incrível. O Luiz Miguel, que é menino super leitor com uma letra cursiva maravilhosa, [...] não sabia trançar. E ele chateado: “Isso também é coisa de menina”, a Alessandra foi e corrigiu, falou. [...] a semente está sendo plantada, porque além de aprender o substantivo, a criança também está trançando, dialogando, aprendendo em roda, falando sobre Zumbi, falando sobre o próprio cabelo, sobre a própria cor de pele. (Sueli)

Magna, ocupando a sala de leitura nos dois turnos, em um período extenso, teve a oportunidade de desenvolver alguns projetos e atividades que envolviam todas as turmas, alguns dos quais tinham desdobramentos no pátio e acabavam envolvendo toda a comunidade escolar. Ela fala sobre algumas dessas atividades:

Magna conta ao grupo que certa vez fez uma atividade na qual as crianças tinham que colocar nomes de personalidades negras em uma cartolina e brancas em outra. Essa atividade ensejou alguns debates: conhecemos mais brancos como referências na mídia; O debate sobre quem é negro.

Uma criança declarou: Se o Neymar é negro, eu também sou. Outra criança, que era fã de Michael Jackson, explicou aos colegas que ele era negro<sup>184</sup>.

Essas cartolinas ficavam disponíveis no pátio, e geraram discussões entre as crianças. Perceber que pessoas que admiram são negras, quando elas podem ser classificadas como morenas em processos de embranquecimento é importante, tanto para perceber o outro, como a si próprio. Estando no pátio, essas atividades afetam também adultos, funcionários e familiares que vêm trazer as crianças para a escola, já que do portão de entrada é possível ver o pátio. Magna e outras(os) profissionais contam como perceberam outra das atividades da sala de leitura afetando funcionários da escola:

Tem uma história maravilhosa e você tem que colocar isso na sua tese! Seu Pedro<sup>185</sup> era um porteiro lá da escola. Ele morava na rua da escola [...] Faleceu de Covid, o seu Pedro. [...] Eu também conhecia porque ele é tio do dono do Bar R e aí sempre falava assim “Vamos lá

---

<sup>183</sup> Alessandra assume a sala de leitura em novembro.

<sup>184</sup> Registro em diário de campo da aula 4 da oficina de educação e literatura antirracista ministrada pela professora Magna, articuladora de leitura, 04/08/2020.

<sup>185</sup> Todos os nomes de funcionário mencionados nesse trecho são fictícios. O nome do bar também foi omitido.

tomar uma cervejinha no Bar R” e era um amigão, era um bom porteiro, tomava conta ali da porta e tinha um ótimo relacionamento com as crianças – geralmente a gente tem porteiros que têm muito bom relacionamento com as crianças e é muito legal isso – Fiz um dia uma Feira Negra lá na escola [...] tinham apresentações, as crianças iam cantar música, coloquei vários livros só de protagonismo negro, todos que tinham na escola, levei uns meus e então era uma exposição. E tinha uma parede, que eu tinha um material que foi produzido pelo mandato da Benedita [...] tinha 50 personalidades negras. Era uma quadrinha com um parágrafo com uma minibiografia de várias personalidades negras e vinha a foto. Eu peguei o material, xeroquei e então esses quadrinhos, tinha uma paredona lá na escola de mural, eu botei papel colorido, tecido colorido e espalhei e era quase um corredor das personalidades em que você ia andando e vendo vários nomes negros e o resumo da biografia, uma minibio. E o seu Pedro ficou tão emocionado... tinha o seu Pedro e o seu José. O seu José trabalhava na limpeza e o seu José ficou tão emocionado [...] um homem negro retinto, ficou enlouquecido. Ele provavelmente trabalhou em outras escolas, e naquelas escolas em que estudou, ele nunca viu personalidades negras na parede e ele estava muito emocionado, estava contando, lembrando dos jogadores de futebol, pessoas que ele lembrava, da televisão... ele ficou emocionado, adorou, participou muito daquela festa, daquela referência [...] não era no mês de novembro porque eu faço de propósito em outro mês [risos]. (Magna)

Magnanos conta da emoção dos funcionários. Pessoas que estão na escola todos os dias. Estão em relação com crianças, famílias, professoras, fazem o currículo, constroem relações afetivas, mas, muitas vezes, são invisibilizadas. Como a sala de leitura tem a possibilidade de expor e ocupar o pátio, ela envolve muito os funcionários que têm nele seu local de trabalho. A valorização de referências negras foi muito relevante para essas pessoas, trazendo afetos de alegria. Wagner fala da potência desse trabalho:

A Magna, professora da sala de leitura, fez um trabalho sobre representatividade na sala de leitura, um muralzão expondo ícones representativos da negritude – artistas, jogadores, intelectuais, políticos. Eu lembro que um porteiro negro retinto olhou – não lembro para quem foi – e ele falou: “Caraca, parece comigo”. Quer dizer, ele negro, reconheceu alguém negra e se identificou. Esse é um trabalho possível. Aí sim eu acho que a representação compõe a representatividade. (Wagner)

Vanessa e Ivone Lara contam que essa atividade foi importante para as crianças:

A Magna fez um trabalho muito bacana [...] um painel imenso, lindo é... do negro na política, na dança, na cultura e buscar esses nomes, essas referências, deixar ali que ele pode ser o que ele quiser [...] que tem potencial e pode estar em qualquer lugar, independente da cor da pele. (Vanessa)

Teve um projeto aqui, acho que foi em 2019, quando eu entrei [...] com fotos de pessoas negras importantes, Pelé, Elza Soares, Nelson Mandela, uma série de pessoas negras importantes, então a gente mostrava para os alunos. (Ivone Lara)

Ivone Lara explica que as crianças tinham interesse e as professoras mostravam o trabalho da sala de leitura. Além de momentos de maior visibilidade, como uma exposição ou feira cultural, a sala de leitura traz, no cotidiano, um diálogo com as turmas e suas professoras. Alessandra explicou que buscou ouvir sobre o que as professoras estavam desenvolvendo enquanto esteve no cargo e Magna fala de sua parceria com as colegas:

Eu sempre deixo uma deixa para a professora. Eu compartilho alguma coisa, deixo livros na sala, até nas redes sociais mesmo. É muito louco que às vezes a gente encontra a pessoa três vezes na semana, que é meu caso, que trabalho três vezes na semana, mas às vezes a gente tem mais contato no WhatsApp, no Instagram do que na escola, por conta dessas outras coisas

que eu falei anteriormente sobre a dificuldade [...] de ter tempo de planejamento coletivo. (Magna).

Em função do pouco tempo de encontro para planejamento, o currículo vai sendo construído em outros momentos e espaços, inclusive virtuais. A sala de leitura possibilita parcerias entre as profissionais através dessas estratégias.

Outra atividade da sala de leitura que mobilizou a escola foi o lançamento do filme curta metragem *Meu Nome é Maalum*<sup>186</sup> do qual Magna é roteirista. O evento aconteceu durante a licença de Magna, mas ela conduziu a atividade na sala de leitura (utilizando a televisão), com o apoio da direção e demais profissionais.



Figura 10: Banner de divulgação do filme “Meu nome é Maalum”, com roteiro da professora Magna.

O lançamento mobilizou algumas profissionais para além da escola, que foram prestigiar o trabalho da colega no lançamento oficial. A diretora Michele envolveu-se na organização do lançamento do filme na escola e fala disso em sua entrevista:

Orgulho, porque a gente sente assim: “É uma de nós.” Pela beleza do trabalho, pela importância do trabalho [...] quando as colegas puderam desenvolver, gostaram, curtiram, as crianças, curtiram. Antes mesmo de ela vir fazer o lançamento, já estavam com conhecimento da história [...] algumas, a partir desse [evento], trabalharam outras histórias. É contágio positivo. É sempre importante. Às vezes, você vê que o outro está fazendo um negócio... “Vou fazer também, porque é legal” [...] é um grupo coeso, em que as pessoas se ajudam, trocam ideias, isso é importante para caramba (risos). (Michele)

O lançamento do filme mobilizou toda a escola. A equipe de produção es recebeu as turmas para assistirem ao filme e fizeram uma breve atividade, durante todo o dia. Antes de verem o filme, as crianças já conheciam a história através do livro no qual ele se baseia, que tem um exemplar na sala de leitura, doado por Magna<sup>187</sup>. Conforme Michele indicou,

<sup>186</sup> Citado na página 116.

<sup>187</sup> Referência na página 116.

ter uma colega lançando um filme na escola mobilizou professoras a contarem essa história e também outras histórias de protagonismo negro.

É importante indicar também que, tendo como ponto positivo a possibilidade de afetar sujeitos de toda a comunidade escolar e fazer circular saberes e afetos negros, a sala de leitura traz uma dificuldade de afeto para a profissional. Ao mesmo tempo que passa a estar com todos, ela se distancia, pois o tempo reduzido e o maior número de contatos torna as relações menos próximas. Magna reflete:

Essa relação minha com a turma é muito difícil. Quando eu fui para a sala de leitura eu achei que estava me aproximando ainda mais da escola porque ia dar aula para todas as turmas. Mas eu percebi, principalmente porque antes eu trabalhava lá e dobrava – fazia 40 horas e depois passei para 20 – que a minha intimidade com as crianças [diminuiu], por exemplo, uma coisa que me incomoda muito: eu não sei o nome de todos os alunos, eu sempre soube o nome de todos os alunos, mas hoje eu não consigo mais, porque eu conheço todos os alunos da escola e é muito pouco tempo com eles. (Magna)

A possibilidade de organizar projetos diferenciados é uma outra situação potente da sala de leitura. Magna criou espaços de discussão com as famílias, de trocas culturais e de presença na escola, a partir da possibilidade de dedicar tempo a projetos que abarcam esses sujeitos. Ela explica:

Eu sempre gostei de trabalhar com famílias pretas [...] a escola também é um ponto de cultura. A família tem que estar perto para a família entender, senão a gente fica inventando um monte de história sobre a família e a família fica inventando um monte de história sobre a gente no portão [...] não vem para dentro conversar e não entende o que está acontecendo e isso é muito ruim porque nosso trabalho continua, ele reverbera, vai reverberando. E as famílias fazem parte da comunidade escolar. Lá na escola já teve o Clube do Livro Preta, teve um projeto chamado “Monitoria”. Hoje a escola só vai até o 3º ano, mas antes ia até o 5º e então eu sempre gostei de fazer com que as crianças do 5º ano homenageassem as crianças da Educação Infantil, o que a gente chamava de um Sarau “Amigos que vêm, amigos que vão, histórias que ficam”. [...] e isso envolvia muitas famílias, porque tinha um projeto em que as crianças ficavam na escola no contraturno. E qual a importância disso? Eu acho que é fundamental que a família esteja presente no cotidiano escolar para vencer esses estereótipos, esses preconceitos e para se formar também, porque [...] às vezes a criança não tem um livro em casa. Se a gente abre a biblioteca da escola – porque lá na escola antigamente tinha EJA, então tem biblioteca com um monte de livros de adulto – e por que a gente não pode emprestar esses livros? A gente pode e deve porque pertence a eles, ao público. [...] eu quero o pai na escola. Muitos responsáveis, quando a gente fazia cineclube, a pessoa não sabia nem o que era um curta-metragem, não tinha acesso aos filmes que a gente tem. E às vezes a falta de acesso é por falta de TV, por falta de Internet, por falta dinheiro, mas às vezes é só por falta de referência e a gente tem a oportunidade de ser uma referência para aquela família e aí vira um ponto de cultura. Aí você vai para dentro da escola e você vê que tem uma lâmpada e você quer agradecer, você quer ajudar, quando tem um negócio na escola e você entende o porquê as professoras estão fazendo aquilo. Todo mundo se dá melhor quando se conhece. Então a família tem que estar dentro da escola, eu acho. Dentro das suas possibilidades, porque a gente sabe que a gente trabalha com os filhos da classe trabalhadora e tem gente que nunca está em casa, nem na hora da entrada e nem na hora da saída, mas quem tem a possibilidade de circular, precisa. (Magna)

Trazer as famílias para a escola é estreitar um vínculo, possibilitar que as pessoas se conheçam, e de fato se encontrem, Magna conta que a escola é um ponto de cultura: empresta livros e faz rodas para ver e debater curtas. Em sua entrevista ela não detalha quais os filmes assistidos e como eram esses debates. É possível inferir que a perspectiva antirracista também atravessou esse trabalho, já que orienta outras ações de Magna na escola e em outros âmbitos de sua vida e trabalho. Encerro as reflexões sobre a sala de leitura apontado para as ricas possibilidades de construção de educação antirracista desse espaço articulador da escola ocupado por professoras negras antirracistas, afetando crianças, funcionários(as) e responsáveis.

### 2.5.5 Direção

Ao pensar currículo é importante a compreensão de que não é apenas quem está na sala de aula que participa do jogo de poder que ele envolve. As famílias e a equipe diretiva por exemplo, não estão na sala de aula, mas suas expectativas sobre o que nela deve acontecer trazem impactos. O currículo está em todo espaço da escola, e mais, em todo encontro entre as pessoas da comunidade escolar. Uma educação antirracista parte de uma perspectiva de rompimento com privilégios e interesses consolidados como verdades e isso pode gerar enfrentamentos e tensões. Neste sentido, o suporte e apoio da direção podem ser significativos no desenvolvimento da educação antirracista em uma escola. Em tempos de vigilância de movimentos reacionários, como o Escola Sem Partido<sup>188</sup>, por exemplo, tensões com as famílias, ou até mesmo o temor dessas tensões, podem afetar profissionais da educação no sentido de deixarem de tocar determinadas questões. Nesse contexto, o apoio da direção da escola e da equipe de orientação pedagógica e educacional ao trabalho docente é muito relevante. Conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e atuar de forma pedagógica e não apenas burocrática (PINAZZA, 2014, p.135) é importante para mediar o diálogo com a comunidade escolar e fortalecer a ação dos(as) diferentes profissionais na construção e desenvolvimento do projeto político pedagógico.

---

<sup>188</sup> Movimento que vem provocando tensões nas escolas brasileiras, tanto nas políticas locais, como em âmbito nacional, na perspectiva da construção legislativa. Tem “sentido ideológico e político [...] autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (FRIGOTTO, 2017, p. 18)

Do lugar da direção nem sempre é possível estar em contato com crianças e profissionais na discussão das questões pedagógicas, do trato com crianças e famílias, e das reflexões sobre as questões raciais. Quem ocupa a direção precisa atuar na burocracia, em contato com a secretaria de educação e seus representantes, com todos e todas as profissionais da escola, para que ela funcione em todas as suas instâncias. Entretanto, a relação da direção com o trabalho das profissionais da educação pode afetar a forma como o currículo se desenvolve e como o grupo vivencia suas relações. Quando as(os) profissionais percebem o apoio da direção em sua atuação pedagógica, ela acontece com uma tranquilidade que lhe traz potência. No cotidiano isso é uma realidade e em situações de tensão e/ou conflito pode ser definidor dos rumos tomados.

Professoras que trabalham a partir da perspectiva antirracista falam sobre sua percepção da direção da Trilhando Sonhos no período em que desenvolvi a pesquisa, quando ela foi ocupada por Ana Luzia<sup>189</sup> e por Michele:

A Ana Luzia nunca foi contrária a nada, ela sempre foi de apoiar. Se o que você tivesse fazendo ela visse que era ok, então, apoio, apoio. A Michele chegou agora, mas também parece ser super parceira, não dá para trás com quase nada [...] Então eu acredito que nenhuma delas foi ou será um impeditivo para algum trabalho que elas entendam que seja benéfico para a escola. (Alessandra)

Eu vejo que há um incentivo [...] uma total liberdade para que a gente possa trabalhar de forma autônoma, independente, não há uma interferência. Eu vejo isso de uma forma bem positiva, porque há uma total liberdade para que a gente possa trabalhar com essas questões. [...] Quando tinha alguma culminância, algum projeto, porque a sala de leitura faz esse elo, vamos trabalhar dessa forma e vamos fazer uma culminância sobre esse projeto, cada um pega a sua prática e vamos trazer para todos, a diretora, que na época era a Ana Luzia, e nesse momento, a Michele, elas estão sempre deixando a gente trabalhar livremente sobre isso, não tem aquela coisa: “Cuidado com a comunidade, cuidado”, isso não existe aqui, bem tranquilo. (Sueli)

A O.P. Natalina já não fazia parte da equipe da Trilhando Sonhos quando da chegada de Michele, então viveu apenas a gestão da diretora Ana Luzia. Ela entende que, do lugar de direção as possibilidades de atuação em um currículo são limitadas, mas que, dentro dessas limitações, a postura democrática da diretora foi um elemento importante para que as professoras tivessem possibilidade de desenvolver sua agência antirracista na escola:

A Ana Luzia chegou como diretora indicada pela Secretaria de Educação, e se mostrou uma pessoa muito aberta ao diálogo, tanto que depois teve um processo eleitoral, e ela foi eleita [...] [ela] não puxava a questão, eu, até mesmo, como orientadora pedagógica tinha mais oportunidade de fazer esse movimento do que ela. Eu não posso te mentir, não havia um olhar específico para a questão [...] tinha uma abertura, ao [se] propor alguma coisa, ela tinha um olhar acolhedor, as próprias pessoas militantes na área: a Magna, o Wagner tinham abertura para realizar seus trabalhos, então eu acho isso positivo. Ana Luzia é uma pessoa

---

<sup>189</sup> A diretora Ana Luzia não concedeu entrevista para a pesquisa, por razões pessoais. Na fase de realização das entrevistas ela já estava afastada da escola, em processo de aposentadoria.

que gosta de ouvir, que procura conciliar os diferentes pontos de vista e eu acho que também esse é um princípio para a gente começar a trabalhar a questão das relações raciais, então tinha um ambiente favorável na área para que o trabalho acontecesse. (Natalina)

Apesar do apoio frequente, situações de tensão fazem parte das relações e do currículo. Magna relata uma dessas situações, explicando que o poder envolvido no currículo exige uma dança, e lembrando que uma educação antirracista como perspectiva orientadora é fruto da agência de profissionais engajados(as), que têm essa perspectiva como orientadora.

Eu acho que as diretoras, no geral – eu estava na escola, tinha uma diretora, entrei de licença maternidade e vou voltar com outra diretora – nenhuma delas ali é preocupada com isso. Acho que elas acham importante, bonito, louvável, mas se realmente não tiver uma ação de um professor mais aguerrido, mais preocupado, elas não vão tocar nada. Você faz, acha bonito, aplaude e legal. Mas eu já tive problema, por exemplo [...] Nessa feira da África tinham dez turmas e cada turma trabalhou com um país da África, que era uma das cores da exposição. E eu levei a bandeira da Angola que tem uma foice. Quando ela viu eu xerocando aquela bandeira que as crianças iam pintar, a diretora enlouqueceu. Até eu explicar que era uma bandeira da Angola [...] Ela achou que eu estava fazendo a revolução comunista. Porque tem isso. Vai até aqui, vai até aqui, mas eu estou te fiscalizando até onde tem limite, agora você passou demais. É uma dança. (Magna)

Cora reflete desde tempos mais antigos na escola. Ela entende que todas as diretoras com as quais conviveu não tinham práticas preconceituosas, mas que, dentro de nós há preconceitos que “escapolem” sem que percebamos, sem que desejemos causar dor. É o “piloto automático” racista: se não construímos uma reflexão e uma ação antirracista, acabamos por reproduzir o racismo. Na percepção de Cora a chegada de uma diretora negra é positiva: para a criança negra, ter uma diretora negra conduzindo a escola é significativo.

Eu trabalho nessa escola há muitos anos. É a primeira vez que temos uma diretora negra. Eu acho que isso vai ser muito significativo. Não que as demais tivessem alguma questão preconceituosa... nunca. Nunca! Nunca presenciei na escola, esses anos todos que estou aqui, uma atitude da direção, de direção alguma, que fosse... é... que tivesse alguma prática... podia ter aquelas coisas que estão dentro da gente, que escapolem, que a gente não percebe, mas tem. Mas não uma coisa... é... orquestrada, não sei se é essa a palavra. Mas é diferente ter uma diretora negra. É diferente o aluno olhar e ver que a diretora da escola é negra. (Cora)

Mesmo uma pessoa negra pode reproduzir racismo, já que é socializada desde o nascimento em meio racista, podendo sofrer com não aceitação da autoimagem, fugindo aos estereótipos de características associadas negativamente aos não brancos (FANON, 2008). Isso não invalida a importância da ocupação desse espaço de poder na escola por uma mulher negra, que é significativa, não apenas para as crianças, mas para a comunidade escolar como um todo. A corporeidade afeta os sujeitos envolvidos, à medida que o corpo da mulher negra performa significados positivos para a negritude ocupando o espaço da direção. Se essa mulher negra tem uma perspectiva antirracista e fortalece o trabalho das demais profissionais antirracistas, a potência dessa agência cresce na escola.



Michele, que quando entrevistada tinha pouco tempo na Trilhando Sonhos, fala de seu desejo de fazer parte do grupo como alguém que contribui para um trabalho que reconhece como positivo:

Eu cheguei depois de todo mundo, então, de certa forma, como... mais do que obrigação, na vontade de estar inserida. Porque é um grupo que a gente facilmente acredita, eu percebo que posso ser inserida pela forma de pensar, pelos posicionamentos [...] não é porque eu sei que sou diretora que eu vou chegar na marra. [...] Eu tenho que me inserir. A gente tem que mostrar exemplo, porque que eu vim, eu posso fazer parte, eu posso estar com vocês aí que entra o papel da questão de incentivar, de dar conselhos, de buscar, de auxiliar. Passa a ser uma obrigação mesmo, porque acho que é o que a gente precisa fazer. Essa questão de se sentir, de dizer estou no comando. Estou no comando, mas estou com a mão, estou junto no barco? Estou junto no barco. É incentivador, porque um simples elogio a um trabalho que é feito, motiva. O gestor tem que ficar atento não com o olhar fiscalizador. Com olhar de soma. (Michele)

A diretora relata que chegou recentemente a um grupo no qual a questão racial já era um ponto de relevância. Assim, se coloca em posição de dar suporte e incentivo:

Como as pessoas daqui já são [preocupadas com as questões raciais] Não sou eu [que trago] se não fosse eu deveria trazer. Como já são, a maioria já é, talvez aqueles que não sejam, eu tenha que ter um jeito de levar. Até a própria rede mesmo traz, essa questão de projetos, mas se não fosse eu deveria trazer, se já é, já está, eu tenho que estar junto, aplaudindo de pé, elogiando, incentivando, reforçando [...] mostrando que estou participando. Sinalizando... às vezes, a gente tem uma oportunidade, os pais chamam a gente muito no privado por uma situação ou outra e aí, é a hora de você mostrar. A professora está fazendo isso, isso e isso, e eles tem que saber o que está acontecendo. [...] a importância de você estar na escola também, acho que é muito fundamental, às vezes, eu não consigo ir na sala, vejo só o que está acontecendo no corredor, uma foto, um vídeo e a gente participa de uma forma indireta e reproduz e reforça em uma fala mais adiante, em algum momento com pai de aluno, porque às vezes, ele vem com uma fala e você sabe explicar o que que é que aconteceu, isso tudo, eu acho que faz muito parte da gestão, da gestão saber o que está falando [...] “Ah, está bom. Eu sou só o burocrático e está tudo certo”. Não, não é muito a minha praia [...] eu acho que o diretor, ele é... um elo participativo, ativo. (Michele)

É importante destacar que esse suporte não seria efetivo apenas com incentivo às professoras. Michele relata cobranças das famílias sobre o que ocorre na escola. Ela entende que precisa acompanhar o trabalho para dar respaldo ao fazer pedagógico. Essa é uma ação que potencializa a agência antirracista das professoras, que tendo esse suporte não precisam lidar com algumas tensões com as famílias.

Além desse suporte cotidiano, em algumas situações de tensão, a professora ou outro(a) profissional pode buscar o apoio de outras(os) profissionais da escola para intervir junto às crianças, incluindo a diretora. Um exemplo dessa possibilidade de intervenção pontual aconteceu durante a fase em que estive acompanhando as vivências na escola: em uma situação de tensão racial relatada em conselho de classe, que impactou muito Ivone Lara, ela busca diálogo com a família da criança. Nessa situação onde houve uma ofensa a uma menina, a diretora interveio, dialogando com a criança que proferiu a ofensa:

O nome de Rafael<sup>190</sup> é trazido ao conselho por situações de enfrentamento à professora e tensões com os colegas. Ivone Lara relata uma situação em que ele chamou uma menina de “cabelo duro”. Surpreendo-me por Rafael ser um menino negro, de cabelos crespos. Ivone Lara conversou com a avó. Essa, depois trouxe a fala de que o menino informou que a menina também o havia chamado assim. Ivone Lara não acredita que isso tenha acontecido, pois na hora em que a situação ocorreu, ela chamou-lhe atenção e ele não falou isso. Michele relata que ele lhe contou que chamou uma menina de cabelo duro. Ela percebe que essa fala é feita para “afrontar”.<sup>191</sup>

Michele conta sobre a intervenção que fez com o menino em sua entrevista:

Eu falei “Mas por que que você falou isso?”. Na verdade ele deixou muito claro para mim que ele falou para ofender, porque a menina fez alguma coisa que ele não gostou e ele achou que aquilo ia ofender. Eu falei “Mas o cabelo crespo dela é lindo” (risos), “Que é o cabelo crespo, porque ele não é duro, porque a gente não é uma mesa. E se você deixasse o cabelo crescer? Seu cabelo seria diferente do dela?”. Aí, ele tentou fugir situação. Ele: “não...”. [com] as perguntas que eu fui fazendo, ele foi se vendo meio que contra a parede, mesmo que não fosse esse o meu desejo, eu queria entender por que ele tinha dito. [...] E quando eu vi quem era a menina, eu falei “Aquele menina linda? Com aquele cabelo lindo?” e ele falou “Como assim? Ela é linda?” (risos). Lógico que ele estava falando uma crítica... uma questão interior. Da forma que ela agiu com ele, que não é legal... e dele com ela, também. Mas achei que ele ficou meio que pensando, porque você leva o outro a pensar. [...] Quando a gente está na sala de aula, está muito mais contextualizada. Eu, agora, na direção, tem coisas que eu cheguei aqui também há muito pouco tempo, então não conheço muito o histórico de muitas crianças, ele veio para mim parecendo fato isolado, como se do nada ele tivesse ofendido. Quem estava com ele na sala sabe qual o motivo. [...] Você sabe que perto de diretor o aluno fica santo (risos). [...] Mas ele se sentiu à vontade para me contar e eu aproveitei um pouquinho. (Michele)

Conforme afirmei no início desta seção, vivemos tempos de vigilância de movimentos reacionários. Nesse sentido, as tensões do currículo podem ganhar grandes proporções. Isso aconteceu na Trilhando Sonhos poucos anos atrás, quando ainda eram atendidos o quarto e o quinto anos na escola. Foi uma situação marcante na escola, que aparece nas falas de muitas profissionais<sup>192</sup>. Neste tipo de situação o posicionamento da direção é fundamental para possíveis desfechos. No caso em questão a diretora Ana Luzia foi acionada por um responsável que questionou o trabalho de uma professora, com uma fala que manifestava racismo contra religiões de matrizes africanas.

Vanessa estava com uma turma, mediando o trabalho com livro didático deixado pela professora. No livro, que faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), havia uma parte que falava sobre patrimônio imaterial, segundo relatos das profissionais, e ali havia um trecho sobre religiões de matrizes africanas e uma fotografia de uma dessas práticas religiosas.

No livro [de história] que falava sobre as matrizes africanas e o responsável achou que a escola estava trabalhando macumba [...] Nesse dia a professora faltou e eu que estava como dirigente de turno, assumi a turma mas com as páginas do livro que a professora determinou. (Vanessa)

---

<sup>190</sup> Nome fictício.

<sup>191</sup> Registro em caderno de campo do conselho de classe em 07/10/2021.

<sup>192</sup> Essa situação será abordada nas seções que analisam questões relativas à branquitude e a religiosidade.

O responsável de uma das crianças da turma não aceitou o conteúdo do livro, foi agressivo, acusando professoras no portão da escola e gravou vídeos acusando a escola de “ensinar macumba”. A situação tomou grandes proporções, com vídeos circulando na internet. A posição de Ana Luzia como diretora foi se colocar como representante do grupo e dar suporte ao trabalho, que inclusive é fortalecido pelo respaldo da Lei 10639/03. Sem o suporte da direção, e da equipe diretiva que esteve com ela, a professora estaria em uma situação de maior fragilidade. Ana Luzia me revelou em conversa na escola que a situação a abalou muito, pelas grandes proporções que tomou. Ela relatou que acionar a polícia foi um caminho necessário ante a forma violenta que o responsável passou a agir. As equipes de orientação e de dirigência de turno se posicionaram ao seu lado, dando suporte e legitimando o que foi trazido pela professora e pelo livro didático para o currículo. Nilcideia, que já era dirigente de turno à época, fala sobre a situação:

Quando aconteceu essa questão com a Ana Luzia, ela sempre com uma delicadeza para direcionar tudo aquilo que aconteceu, apesar dela ter ficado muito afetada ela conseguiu desenvolver aquilo bem, apesar de aquilo ter até dado delegacia, mas ela conseguiu desenvolver toda essa história, conseguiu, coitada, administrar isso bem enquanto direção. E não só ela enquanto direção, a equipe toda, porque entra todo mundo junto com ela, a equipe diretiva acaba tendo que se envolver em todas essas questões. A gente conseguiu administrar isso bem, não foi fácil, mas conseguimos. (Nilcideia)

Sueli afirma o apoio da diretora à prática que é construída na escola:

Na época que teve essa confusão com o pastor<sup>193</sup>, em 2019, ou seja, uma questão da sala de aula que foi parar na direção, que envolveu a diretora, ela sempre esteve com a gente. Em momento algum ela não questionou se a professora fez algo de errado por ter trabalhado essas questões. Pelo contrário, ela se posicionou enquanto escola, enquanto diretora, esse é o nosso currículo, nossa prática. (Sueli)

“Ela sempre esteve com a gente”. Ter essa percepção de apoio da direção fortalece o trabalho das professoras. Permite tranquilidade na construção de uma educação que, indo contra o racismo se coloca contra o *status quo*, o conhecido, e pode provocar conflitos, desde pequenos atritos, a acusações e violências. Ao mesmo tempo, a diretora dá apoio porque confia e acredita no trabalho que vê sendo desenvolvido, tendo em vista que, estando no cargo, responde pelo que acontece na escola, inclusive legalmente. Ainda que a educação antirracista não seja a perspectiva orientadora de sua atuação, ambas as diretoras que participaram da pesquisa apontaram a sua importância. Nos meus primeiros contatos, Ana Luzia falou-me que a escola tinha um excelente trabalho no campo das relações raciais, citou diferentes profissionais, reafirmando que seria uma escola que

---

<sup>193</sup> O responsável que foi contra a apresentação da religião de matriz africana no livro didático era pastor de uma igreja evangélica do bairro.

contribuiria muito para a pesquisa<sup>194</sup>. Michele, uma mulher negra, em diversos momentos da fase em que tivemos contato na pesquisa se posicionou contra o racismo e valorizando a educação antirracista e a autoestima das crianças negras. A direção está no encontro que é o currículo, respondendo pela escola, ambas as diretoras buscaram conhecer cada profissional e seu trabalho. Como Magna afirmou, é uma dança. Na Trilhando Sonhos, no que tange à questão racial, profissionais têm encontrado liberdade na relação com a direção, que potencializa seu trabalho.

### 2.5.6 Orientação pedagógica e educacional

Na Escola Municipal Trilhando Sonhos existem cargos de orientação nos quais profissionais lidam diretamente com professoras(es) e crianças, discutindo questões como aprendizagem, conteúdos e metodologias e realizando intervenções. Estas(es) profissionais organizam momentos de encontro formativo na escola, como grupos de estudos<sup>195</sup> e planejamentos integrados; e momentos avaliativos, como os conselhos de classe. Participaram da pesquisa<sup>196</sup> Cora, O.E. que atuou na escola durante a fase em que a minha presença aconteceu de forma corrente; Natalina, O.P. que esteve na escola até princípios de meu ingresso; e Wagner, que foi O.P. e O.E. na escola, de quem eu ouvi muitas referências das profissionais por sua atuação antirracista, mas que trabalhou na escola em momento anterior à pesquisa. Em princípios de 2022 Wagner retorna à escola em uma tentativa de “dobra”, que não se consolida, atuando pouco tempo, quando teve a oportunidade de participar de um planejamento integrado.

Cada um e cada uma desses profissionais tem características próprias de atuação. Nesta seção o objetivo é abordar potências da educação antirracista a partir do lugar da orientação pedagógica e educacional, entendendo que esse é um espaço de articulação da escola e de promoção de formação continuada de profissionais. Orientadores(as) pedagógicos e educacionais são responsáveis por conduzir essa formação nos momentos a ela destinados na escola, um tempo precioso, que precisa ser reconhecido como “tão

---

<sup>194</sup> Neste momento, Ana Luzia havia entendido que eu realizaria a pesquisa em mais de uma escola.

<sup>195</sup> Na seção alfabetização na pandemia e construções antirracistas discuti a figura do(a) orientador(a) na condução dos estudos de formação continuada e seu espaço de escolha nas temáticas abordadas.

<sup>196</sup> Marinete e Caroline chegam a escola quando findava a pesquisa de campo. Cristina passa pouquíssimo tempo vinculada à escola. Assim, essas profissionais não são entrevistadas e aparecem muito brevemente na pesquisa.

importante quanto o empregado na relação direta com os alunos” (OLIVEIRA, 2017, p. 211).

As possibilidades de educação antirracista a partir dos lugares da orientação pedagógica e da orientação educacional dependem das pessoas que os ocupam, do engajamento e dos conhecimentos em torno da educação antirracista. Os(as) três profissionais ocupantes dos cargos de orientação com os(as) quais tive contato na escola apresentam trajetórias diferentes. Conforme já mencionado<sup>197</sup>, Cora é uma mulher branca, pesquisadora da alfabetização, engajada na alfabetização de crianças das classes populares. Wagner e Natalina, pessoas negras, que por suas trajetórias construíram engajamento nas lutas antirracistas, trazem essas lutas para sua atuação na educação. Cada um a seu modo, eles(as) têm afetado profissionais com as(os) quais trabalham e provocado mudanças na educação das relações étnico-raciais que se desenvolve na Trilhando Sonhos:

Wagner, quando estava aqui [...] tinha muito esse recorte [decolonial]. [...] A Natalina entrou, ela também é uma querida e tem esse olhar, não tão ... mas também não deu tempo da Natalina fazer alguma coisa [nesse sentido] porque veio a pandemia [risos]. [...] Mas a Natalina, sempre preocupada com as questões raciais. [...] O Wagner ficou aqui em dois momentos no lugar da Natalina, em todos os momentos que ele estava, ele sempre teve... a orientação sempre teve esse recorte antirracista com o currículo anticolonial, por conta dele. Não que a Natalina não fosse, mas a Natalina, tem outra atuação, mais com o professor mesmo, da maneira, de metodologia e tudo mais. E ele já mais nessa parte de formação, de grupos de estudos [...]. Agora a Natalina saiu, Wagner também saiu, e a Cristina<sup>198</sup> chegou há pouquíssimo tempo, a Cristina eu não sei. A Cora não dá continuidade a esse tipo [de debate], todas as formações que têm não são nesse sentido. A Cora foca muito na alfabetização. E já o Wagner focava na educação antirracista e decolonial. Então é sempre assim, o grupo de estudos que tem o Wagner era essa temática, grupo de estudos que tem a Cora é alfabetização. (Alessandra)

Conforme indicou Alessandra, em seu tempo na Trilhando Sonhos Wagner destacou-se pela realização de formações em educação decolonial, em promover momentos de estudo pautados nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Cora destacou-se pelas formações em torno da alfabetização. Já Natalina, apresentou um trabalho de proximidade com cada professora, auxiliando em suas construções pedagógicas cotidianas, sempre tendo atenção às questões raciais.

O Wagner trabalha com isso, então ele já olha para a criança com essa perspectiva, com essa visão: raça, da questão que a criança traz com ela ... E a Natalina eu também via que ela sentia esse lado, esse aspecto da criança. Com a Cora eu tive pouco. Trato com a Cora nas conversas sobre a orientação educacional muito desses aspectos [...] quando eu converso com ela, sinto que ela compreende também que a questão racial está ali embutida, porque uma orientadora educacional que trabalha há tantos anos aqui, é claro que não tem como não perceber. Talvez esse não seja o principal do trabalho dela, talvez não seja a primeira coisa que chama a atenção dela, mas eu já conversei com ela muitas vezes sobre a questão de racismo, muitas

---

<sup>197</sup> Na seção alfabetização na pandemia e construções antirracistas.

<sup>198</sup> Essa orientadora permaneceu na escola por menos de um semestre.

vezes, quando acontece alguma coisa com o aluno ela: “Será que esse aluno está sofrendo racismo?” como o que aconteceu com o Jonas<sup>199</sup>. Então é um assunto que a gente traz para as nossas conversas, não é um assunto que é velado, que não se toca, é um assunto que se dá. Com o Wagner é ... a gente respira isso. Com a Cora não, a gente traz em situações pontuais, se está acontecendo alguma coisa com aquela criança, a criança é preta, ela já fica atenta: “Vamos ver se não é racismo isso que a criança está sofrendo”, porque faz parte. E com a Natalina é a mesma coisa, a Natalina é muito sensível, é muito delicada, com a Natalina eu não tinha muitas questões com os alunos. [...] eram mais questões didáticas, as questões mais do trabalho pedagógico. E logo ela ficou grávida e se afastou, então eu não tive tanto contato com ela. E veio a pandemia [...] Natalina é muito sensível e isso é muito bom, porque ela tem um lado muito humanizado. (Sueli)

A fala de Sueli reitera minha afirmação de que o trabalho pedagógico é permeado pela subjetividade de cada profissional. A atenção e a sensibilidade de Natalina e Wagner às questões raciais orientam seu trabalho. Sueli explica que Cora, mesmo não tendo a questão racial como orientadora é atenta e preocupada em se colocar contra o racismo. Isso me traz a reflexão sobre possibilidades de contato com saberes e afetos negros e com cultura de luta antirracista. Esse contato é necessário para a percepção de tensões raciais, para o reconhecimento do racismo que nos forma e para a construção de práticas antirracistas. Na sua prática profissional, Cora teve contato com uma maioria de crianças e famílias negras, e, no que posso apontar da EMTS, também tem tido contato – ainda que recente – com colegas antirracistas, além de experiências relatadas em sua formação acadêmica. Esses contatos podem ser parte do que permite sua atenção às questões raciais.

Entretanto, as possibilidades de formação continuada do(a) orientador(a) no âmbito da rede municipal carecem de tempo para dedicação ao estudo sobre diferentes problemas enfrentados na escola e sobre debates do campo educacional. Assim, a formação dessa(e) profissional, que deve auxiliar na formação continuada de professores, pode se tornar muito especializada e perder em áreas importantes<sup>200</sup>. Nos dedicamos a estudar aquilo que nos é caro e nos desperta interesse fora de nosso horário de trabalho<sup>201</sup>, o que no campo da educação pode ser uma multiplicidade de possibilidades. Assim, é possível que não nos debruçemos sobre temáticas importantes no cotidiano escolar, como a educação das relações étnico-raciais, quando não há tempo na carga horária para o estudo. Cora reflete sobre isso:

---

<sup>199</sup> Nome Fictício.

<sup>200</sup> Até 2019 era possível o afastamento remunerado de educadoras(es) da rede de ensino para estudos de mestrado e doutorado. Esse direito era muito importante para a formação profissional na rede. Entretanto, é uma formação especializada, focada em áreas específicas, e que não engloba todas(os) as(os) profissionais, apenas aquelas(es) que escolhem dedicar-se à formação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*.

<sup>201</sup> Ressalvo que esse estudo fora do horário de trabalho é ainda condicionado ao desejo, já que não há uma obrigatoriedade contratual de que orientadores(as) pedagógicos(as) e educacionais dediquem tempo ao trabalho e formação continuada para além do tempo em que permanecem na escola.

Eu teria que ter tempo para estudar. Eu acho, inclusive, que o orientador educacional e pedagógico tinha que ter tempo para o planejamento, porque quando você está na escola, você tem que dar conta, só que você tem que dar conta de uma coisa que você não pensou. A Alessandra no outro dia me perguntou “Cora, o que é que eu faço com tal aluna?” [...] ela estava com uma dúvida, como é que ela alcançava aquela menina [...] Eu falei “Alessandra, eu não sei. Vamos tentar junto. Vamos arrumar um jeito!”. Eu fui para casa e pesquisei em um livro... eu tinha um livro lá, que falava de dificuldade de aprendizagem, eu peguei o livro e... O livro está em cima da mesa, porque eu não tive tempo de ler. Ou eu leio o livro em casa, no meu momento de lazer, porque aqui eu não posso ler o livro. E como é que eu vou dar a resposta para a professora, se eu deveria estar debruçada, em artigo, em livro, em pesquisa, em experiência, em congresso, para eu estar estudando, para estar trocando com a professora. O orientador pedagógico tinha que ter tempo de planejamento, a gente não tem! O tempo que eu estou aqui na escola, eu atendo aluno, eu assino relatório, eu olho diário, eu vou na sala, é uma agitação também, assim como professor regente. (Cora)

Cora fala de uma demanda que não tem relação com a temática que estou discutindo, mas essa carência de tempo para estudo também pode impactar negativamente em profissionais que tenham algum interesse sobre a temática racial, mas que não seja interesse suficiente para mobilizá-los em seu tempo de lazer e descanso. O tempo para estudo poderia permitir o aprofundamento em debates raciais, sobretudo em uma escola onde esse debate é efervescente. Na rede de ensino foram oferecidas formações em 2021 sobre a educação das relações étnico-raciais, mas estas aconteceram fora do horário de trabalho das(os) profissionais. Uma delas ocorreu no contexto de um seminário com diferentes temáticas, e a liberação era possível para apenas uma palestra. Não apenas orientadores(as), mas diferentes profissionais da educação necessitam de tempo para viverem experiências formativas. Os(as) profissionais que identifiquei como protagonistas de uma educação antirracista na EMTS trazem seu engajamento e seus conhecimentos de buscas e vivências pessoais. Não quero afirmar que as possibilidades de engajamento seriam iguais para todos e todas com a disponibilidade de tempo para estudos. O que aponto é que a promoção desses estudos ampliaria as possibilidades de profissionais serem afetados(as) pela cultura de luta antirracista, que chega a escolas e redes de ensino por diferentes caminhos.

Retomando as possibilidades de agência de orientadores(as) pedagógicos(as) e educacionais no desenvolvimento da educação antirracista, observo a reflexão de Natalina sobre o papel da orientação na escola e sobre a importância de ser uma mulher negra ocupando esse lugar:

O orientador tem um papel importante dentro de uma escola. Ele faz parte da equipe diretiva, mas não é por causa desse nome, é alguém que está junto, é alguém que está ali auxiliando o processo pedagógico e vai tendo uma interferência no que é trabalhado com as crianças. O seu trabalho vai incidir diretamente. Eu acredito nisso. E como mulher negra, que alcançou uma certa formação, eu acho que as pessoas te olham e te respeitam, te admiram, às vezes, é... se encontram, como aqui tem várias professoras que são, também, negras, E ajuda a compor essa diversidade, esses lugares [...] é importante você chegar em uma escola e você ter professores negros, dirigentes, orientadores pedagógicos de várias cores. Não só negros.

Terem negros, brancos, trabalhando juntos ali... e atuando. Eu acho que isso é importante para os alunos, é importante para os professores, é importante para a Rede como um todo. Porque nós recebemos, acho que a maioria, alunos pretos e pardos, não sei se eu posso afirmar porque eu não tenho o quantitativo, mas só da nossa vivência de entrar em uma sala hoje da rede municipal, você vai ver uma predominância de crianças negras e pardas. E é importante que os professores sejam também pessoas que olhem para essa questão. (Natalina)

No trecho em que discuti o processo de alfabetização na pandemia, na EMTS, trouxe uma fala de Natalina onde, em sua entrevista<sup>202</sup>, ela afirmou que não desenvolveu na escola um projeto de educação antirracista, mas buscou sensibilizar professoras e dar apoio e incentivo àquelas que já desenvolviam um trabalho antirracista na escola. O(a) orientador(a) pedagógico(a) discute questões pedagógicas com professoras, é “alguém que está ali” no currículo e vivendo esse encontro afeta professoras e crianças, afeta o que acontece na sala de aula e na escola, de modo mais amplo.

Natalina nos fala de seu trabalho de sensibilizar professoras para as questões raciais:

São diferentes pertencimentos raciais e diferentes histórias, diferentes processos de formação, de vivências [das professoras]. A gente percebe [...] quem tem o olhar mais sensível e quem você precisa dar um toque. “Olha, insere também atividades que abarquem a negritude”. A questão indígena muitas vezes é esquecida e as pessoas só lembram mesmo com aquela data de 19 de abril, e trazem questões já tão superadas, reproduzem coisas que eu vivi na minha infância, é comum ainda, mas eu senti que a gente também teve mudança de grupo, de corpo docente desde quando eu cheguei na Trilhando Sonhos, em 2018, [...] foram chegando professores e eu senti, de uma forma geral, que tinha abertura para isso. Quando eu não percebia, nessas horas, você dava um toque. Eu acho que é isso, é você estar sempre atenta a tentar incentivar, estimular, fazer refletir, qual é a importância de trazer essa temática. A gente tinha um grupo muito bom que já favorecia [...] por exemplo, a professora Magna, da sala de leitura, é uma pessoa que ajuda muito nessa questão, porque traz ideias, traz sugestões e... facilita o trabalho do orientador, o orientador adora [risos] tinha a Sueli com uma abertura muito legal também para trabalhar essas questões. [...] Alessandra, inclusive com um trabalho filosófico com as crianças, de fazer refletir não só as questões raciais como outras questões, ela tem uma habilidade com essa sensibilização de temas relativos a direitos humanos, que facilita o processo. E a gente tem aquele professor, também, com uma formação mais antiga, com uma resistência maior ao novo. Acho que é o maior desafio, tentar sensibilizar a pessoa para essa importância, e aí é leitura, tentar oferecer de alguma forma essas leituras e por isso o grupo de estudos é um momento importante (Natalina)

Natalina fala da importância de sensibilizar, de debater algumas práticas que entende como já superadas e sensibilizar para a importância da temática racial, de trazer a negritude e a questão indígena para a escola. Ela relata que na EMTS houve uma entrada de profissionais sensíveis a essas questões, que facilitou o trabalho, compartilhando ideias e ampliando debates. Entretanto, ela percebe que faz parte de seu trabalho identificar professoras(es) mais resistentes a trazer o debate racial para a escola, para que possa dialogar com essas pessoas, sensibilizá-las. Ela aponta para a importância dos grupos de

---

<sup>202</sup> Páginas 110.



estudos, que podem trazer leituras, conhecimentos em torno da temática. Tais conhecimentos podem trazer a importância da reeducação das relações étnico raciais e podem também sensibilizar, afetar profissionais, ir além da cognição, provocando (trans)formações subjetivas. Amora fala sobre afetos antirracistas na Trilhando Sonhos a partir dos G.E. e de como produziram transformações nela:

Eu vejo aqui na Trilhando Sonhos uma preocupação em estar sempre abordando as questões raciais, eu entrei aqui em 2019 e eu vi muito engajamento aqui, muito mais do que da parte da outra unidade de onde eu vim, aqui tinha muito mais essa coisa enraizada, todo mundo muito envolvido, eu me lembro que o orientador na época, trazia muitos temas assim, sempre para o projeto, ele estudava muito, ele era muito bom. Então ele fez com que eu aprendesse coisas que eu não tinha conhecimento mesmo e eu achei muito importante, porque você vai botar isso na sua sala de aula hoje, com outra visão, da importância que é você estar trabalhando desde pequenas nas crianças a valorização delas mesmas, o reconhecimento [...] Antes sempre tinha aquela época que você trabalhava esse tema, quando chegava a época de Consciência Negra, novembro, você ficava mais envolvida com esse tema. Mas hoje em dia, você não precisa esperar, eu já acho diferente, já não preciso esperar chegar o mês de novembro, chegar 20 de novembro para abordar esse assunto. Lá no começo do ano, quando você está trabalhando identidade, você já pode começar. Já deve. A partir das características de cada um, e a gente vai colocando isso no nosso dia a dia, eu acho que a minha abordagem hoje em dia não é na data comemorativa, ela faz parte do nosso cotidiano. [...] na sala eu já me vejo mais envolvida do que antigamente. [...] o Wagner fez a gente estudar muito. Ele tem esse compromisso, e... indicando alguns vídeos, umas palestras com pessoas que falam com mais propriedade, ensinam. Eu nunca fiz nenhum tipo de curso, nem nada, envolvendo esse tema, mas eu estudei dessa forma, com alguns vídeos, com estudos que o Wagner trouxe para a gente. (Amora)

Amora demonstra a importância dos GE como espaço de formação continuada das professoras. Ela conta que aprendeu muito e reconstruiu práticas e concepções a partir dos GE e das indicações de vídeos e palestras do orientador. Wagner conta sobre sua abordagem no primeiro GE que coordenou na EMTS. Ele conseguiu conduzir as críticas à práticas que considerava negativas de modo que envolveu as professoras, e auxiliando a construção de novas propostas e reflexões:

Ao contrário, por exemplo, de momentos anteriores em que eu iria trazer e destruir uma prática: “Olha só, que ridículo que vocês estão fazendo!”. Não, eu fui mostrando essa prática como uma prática não condizente com a realidade, mas de uma maneira que se produzisse nelas uma revisitação. Eu trouxe, por exemplo, uma foto das atividades que tratam da situação da população indígena, daquele índiozinho tradicional, aquela figura congelada [...] [uma] professora fala assim: “Caramba, a gente cansa de fazer isso.” Falei assim: “Então está na hora de mudar.” E as professoras começam a me consultar e falar: “Wagner, isso aqui será que é legal? Isso aqui pode colocar?” Eu falei “É muito difícil mudar de uma hora para outra porque a gente precisa dar resposta a pai, à sociedade, enfim. A gente precisa ressignificar. E o que não cabe mais dentro da nossa concepção, a gente precisa parar por ali. Mas não é deixar esse *gap*. É preciso reconstituir ou fazer novas construções nesse meio aí que ficou, nesse buraco que se deu. E a minha entrada aqui é assim. Nos outros espaços onde eu trabalho é assim. E no planejamento integrado que a gente fez sexta-feira<sup>203</sup>, não é meu dia, mas eu troquei necessariamente porque eu preciso ocupar esses *gaps* e eles vão continuar existindo. (Wagner)

---

<sup>203</sup> Em fevereiro de 2022.

Wagner dialoga com as professoras auxiliando também no contato com outras pessoas que compõe o currículo: as famílias, que trazem suas expectativas sobre o que deve ser ensinado na escola. Não pintamos mais as crianças de “índios”, mas o que colocamos no lugar disso? As famílias, assim, têm a possibilidade de também ressignificar suas experiências escolares e perspectivas sociais em diálogo com a escola. Não é uma relação fácil, como já destaquei, a educação antirracista vai contra privilégios e estereótipos consolidados, com ares de verdade.

Wagner conta que seu contato com as professoras, orientando o trabalho da escola acompanha o desenvolvimento do debate racial, respaldando-se nas leis 10.639/03 e 11.645/08:

A todo momento quando olho planejamento – não é meu papel olhar planejamento, mas eu trabalho com as OPs – e falo assim: a lei sobre bullying, a questão sobre a violência, a questão sobre violência doméstica, questão da violência [contra] a mulher podem ser trabalhadas no decorrer do processo ou através de um único projeto. As Leis 10.639 e 11.645 estabelecem que é obrigatório você trabalhar no cotidiano escolar, no planejamento. Então no planejamento de vocês tem que estar constando. E não é no planejamento anual somente. É no planejamento de aula, no mês tem que falar alguma coisa. (Wagner)

As professoras que entrevistei na EMTS, que tiveram contato com Wagner mostraram-se sensíveis ao debate racial. Percebem que a atuação de Wagner é uma contribuição para suas formações e para a escola. A partir do contato com ele e com outras colegas antirracistas no grupo, muitas profissionais foram afetadas e passaram a ter atenção às questões raciais. Entretanto, nem sempre essa relação de formação no espaço escolar é livre de tensões, Wagner demonstra isso a partir da afirmação de que é muito cansativo atuar como orientador na perspectiva antirracista. Ele relata um momento de conflito:

Concordavam, mas a velha prática da resistência, seja ela boa ou não, eu fecho a porta e faço o que quero. Eu, de uma certa forma, acabava respeitando porque achava que era uma liberdade didática. Hoje não. Eu tomei consciência em um debate que virou discussão com uma professora que queria pintar o rosto das crianças – não aqui, mas em outra escola – no dia 19. Em um determinado momento eu perguntei assim: “Qual o significado? Porque para os povos originários, as pinturas têm significado, são significantes de uma tradição. Você vai dar um traço com uma tinta qualquer ou com pasta d’água e para quê? A diferença do conhecimento que é dado na escola para outras formas de conhecimento é sua funcionalidade, sua finalidade, essa sistematização. E o que isso traz de conhecimento para as crianças? Só reforça uma ideia congelada.” E ela falou assim: “Eu vou continuar fazendo porque a sala é minha.” Me deu o xeque-mate. Mas, tive um insight, disse assim: “Sim, a sala é sua, mas essa sala está inserida em uma escola pública e é regida por um regimento institucional e tem direcionamento através de um PPP, e no nosso PPP fala dessa questão da Lei 11.645, fala dessas questões da diversidade, sobre a valorização das relações étnico-raciais. Então não dá para fazer o que você quer [...] por bem ou mal, eu sou orientador dessa escola, eu faço parte da equipe pedagógica. Então não dá para fazer o que você quer, porque eu tenho elementos, eu estou mostrando para você.” Nós depois fizemos as pazesinhas, fiz uma seleção de textos, achei do nada – caiu como uma luva – um livro antigo que falava sobre os povos tradicionais e possíveis formas de se trabalhar no quarto e quinto anos – acho até que ela levou esse livro. E ali eu acho que eu produzi alguma coisa, mesmo que fosse: “vou fazer porque ele quer”, pelo menos não pintou os rostinhos das crianças. (Wagner)

A resposta de Wagner à tensão, exauridas as possibilidades de convencimento foi acionar o poder que atravessa o currículo. Há leis, políticas públicas de currículo, que respaldam a sua orientação e exigência de que as crianças não sejam pintadas. Há um projeto político pedagógico registrando construções coletivas sobre o currículo que também respalda a orientação e exigência. A professora não resiste a esse poder que atravessa seu encontro com as crianças. A princípio é “obrigada” a não pintar as crianças. Depois, os afetos vão mudando, são feitas “pazes” e Wagner segue buscando o caminho da formação, que pode produzir mudanças na subjetividade, reflexões que, de fato, transformem as práticas e não apenas estabeleçam obrigatoriedades e interdições. Esse caminho de conflito e negociação afeta, provocando instabilidade produtiva de mudança cultural: “acho até que ela levou esse livro,” além de não ter pintado os rostos das crianças.

Apenas a interdição seria pouco eficaz na sensibilização da professora para a importância da educação antirracista, e, nesse caso, do respeito e valorização dos povos indígenas. As políticas públicas, incluído as de currículo, são “personalizadas”, são atuadas, ao invés de implementadas, “ativas na construção e na reconstrução das identidades profissionais de vários atores de políticas” (BALL; MAGUIRE, BRAUM, 2016, p. 10). A formação continuada, em diálogo com essa política, usada em um momento de tensão como argumento de autoridade, passa ao conhecimento das relações raciais, de saberes negros e indígenas, que afetam, sensibilizando para a necessidade de dar qualidade ao trabalho com a temática na escola. Nesse sentido, a formação continuada tem papel importante na interpretação da política (Id.), que implicará no sentido com o qual será atuada na escola.

Retornando a Trilhando Sonhos, Wagner preocupa-se com a possibilidade de práticas incoerentes com uma educação das relações étnico-raciais:

Percebo hoje, eu chegando – já ouvi dizer – que essa prática é retomada aqui, de pintar rostinho, de dar lembrancinha, de sair de cocar<sup>204</sup>... Então eu penso assim: voltei à estaca zero porque eu tenho dois anos fora daqui, tem dois anos que esse debate não é realimentado. Eu preciso reavivar as minhas parcerias e conquistar outras. Eu volto não ao zero, porque quando eu retorno e no grupo de planejamento integrado eu projetei três slides provocando sobre a descolonização do currículo, eu senti que ali produziu alguma coisa. E aonde nesse solo árido, colonial, de lembrancinhas, eu percebi que ou “Ah, que coisa chata!” ou “Ah, será que eu estou fazendo isso?”. Mas com a divisão de turmas, eu só peguei o pessoal da manhã e o pessoal da manhã já vem em sua maioria comigo. A gente vai tentar recuperar e ampliar isso para dentro da escola, inclusive com as minhas colegas da Orientação com a O.E. falando para mim: “Nunca soube disso, eu nunca li sobre isso”. Tem muito trabalho ainda pela frente, mas a gente tem que ir provocando nossos pares. (Wagner)

---

<sup>204</sup> Não posso falar sobre essa questão, pois não percebi tal situação, nem tive relatos. Pode ser uma referência a momentos, em que a pesquisa não estava sendo desenvolvida.

Em seu retorno à escola, Wagner encontra um novo contexto: há muitas pessoas novas, na orientação, na docência e na gestão, que não tiveram contato com seu trabalho. Ele preocupa-se e teme recomeçar do zero, mas sabe que seu trabalho seguiu afetando a escola. O protagonismo na educação antirracista da EMTS é coletivo, e Wagner planeja estar de mãos dadas com colegas que podem construir junto a ele possibilidades de educação antirracista. Tempos depois de nossa entrevista Wagner sai do cargo de orientação na Trilhando Sonhos, mas, mesmo com o pouco tempo que teve na escola em 2022, Wagner produziu afetos nesse espaço. Tive a oportunidade de falar com Alessandra, que apontou a impotência desse momento para ela:

Encontrei Alessandra e conversamos sobre alguns assuntos. Ela me conta como foi afetada pelo PI coordenado pelo orientador. Chorou com situações de racismo mostradas. Comentou que sempre toma contato com mais coisas difíceis e dolorosas: “A gente pensa que sabe sobre isso, mas tem sempre coisas que não sabe: a distorção do tamanho da África me surpreendeu. Já sabia sobre a Europa estar no mapa como o centro do mundo, mas não sobre a Europa aparecer maior que é e a África aparecer menor.”<sup>205</sup>

Entendo que foi um PI potente. Se trouxe questões para Alessandra, que já tem uma trajetória na educação antirracista, pode ter atravessado outras profissionais, inclusive novas na escola, de forma marcante.

É interessante destacar também uma outra possibilidade de intervenção da orientação. O fazer junto. Com as bonecas Abayomi Wagner promoveu estudos e reflexões e também um momento de produção artística no qual esteve ao lado de professoras e crianças. Esse momento é guardado com afeto por muitas professoras, que contam que foi importante também para as crianças.

Eu acho que o Wagner é a pessoa mais marcante sobre essas questões [raciais]. Porque, como a Cora fala, aqui é um rodízio de orientador, entra um sai outro, entra um sai outro, e quando você pensa que tem um, tem outro [risos]. Mas o Wagner, como ele ficou aqui com a gente por um ano, e por ele estudar muito sobre isso, foi muito legal, foi muito importante. Na minha sala eu tenho até foto do Wagner, porque a gente fez a história daquela bonequinha [...] Abayomi. Ele contou a história para as crianças, ajudou a fazer a confecção das bonecas, e a gente fez no pátio, eu coloquei um monte de chapéus e as bonequinhas penduradas na ponta do chapéu. Eu vejo que esse trabalho com o Wagner foi muito produtivo e as crianças amaram. (Nilcideia)

Entendendo currículo como experiência de estar com o outro e produzir afetos que nos transformam, é possível perceber nesta seção que há muitas potências do lugar da orientação no currículo. A partir do engajamento na construção de uma educação antirracista, orientadores(as) pedagógicos(as) e educacionais afetam professoras, colegas da orientação, crianças e famílias. Trocas cotidianas, ajustes no planejamento, grupos de

---

<sup>205</sup> Registro em diário de campo, 21/02/2022. Sobre as distorções cartográficas ver: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39349115>, consulta em 18/11/2022.

estudos, indicações de materiais, escutas, falas sensíveis e discussões acaloradas fazem parte de um estar em relação que produz instabilidade e mudança. Na EMTS muitas professoras relatam ter sido tocadas pelas propostas da orientação em torno das questões raciais. 0, A experiência da EMTS indica a importância da equipe de orientação escolar na formação continuada de profissionais da educação e na construção de possibilidades de uma educação antirracista na escola. A falta de tempo para planejamento e a não permanência de profissionais têm se mostrado pontos de dificuldade na orientação da EMTS, que impactam em muitos aspectos, inclusive na construção da educação antirracista, que ganharia ainda mais em potência, caso não houvesse tais problemáticas.

### Capítulo 3 – O racismo que nos estrutura e possibilidades de perturbá-lo na escola

Entendendo o racismo enquanto um sistema de opressão que permeia e determina relações sociais (HALL, 2003), um problema estrutural que produz e reproduz desigualdades, venho nessa pesquisa pensar possibilidades de ir contra ele através da educação. É importante pensarmos que a educação é um dos campos do social, também atravessada pelo racismo, e que não há soluções mágicas, caminhos fáceis, nem educação redentora. Esse trabalho busca pensar a potência de afetos antirracistas na educação, sem perder de vista que o racismo nos estrutura, estabelecendo-se como norma, que lutamos para perturbar. Assim, neste capítulo, refletirei sobre possibilidades de perturbar o racismo na escola. Na contingência do que vivi e conheci na EMTS vi sendo construídas táticas para perturbar o racismo, fissurar essa estrutura de poder. Esse capítulo é fruto de reflexões sobre questões importantes a atravessar essas táticas.

Como indica Cavalleiro (2001), a educação antirracista na escola visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados entre pessoas em função de pertencimento racial. Entendendo essa posição ético-política de onde educar como caminho para a valorização da diferença e busca de igualdade em termos de não hierarquização das relações e seres humanos, apontarei nesse capítulo, como possibilidades de perturbar o racismo são construídas na EMTS. Essas possibilidades são entendidas pelas(os) profissionais da escola engajadas(os) na produção de educação antirracista em sentido mais amplo do que o cumprimento de uma legislação que exige o trabalho com conteúdos relativos às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Esse seria o “pontapé inicial”, mas é preciso uma reeducação do próprio olhar para o desenvolvimento de uma educação antirracista. A célebre frase de Ângela Davis, que nos ensina que não basta não ser racista em uma sociedade racista, deve fazer-nos perceber que o “piloto automático é racista”. É preciso que a cada dia observemos o racismo que nos estrutura, pois fomos socializados no racismo, conforme já afirmou Natalina em outro momento da tese<sup>206</sup>, é preciso que estejamos atentas(os), ou estaremos reproduzindo o racismo. Somente assim poderemos produzir educação antirracista, sendo afetados e afetadas pelos códigos da luta antirracista. Trago uma reflexão de Magna que nos ajuda a perceber que as possibilidades de friccionar o racismo na escola passam por friccionar o racismo que faz parte de nós, profissionais da educação. Por isso nessa tese

---

<sup>206</sup> Página 101.

é tão precioso o olhar que dirijo ao afetarmos uns(as) aos(as) outros(as) no currículo, adultos e crianças:

A escola coloca lá meia dúzia de livros na prateleira e deu conta de cumprir a lei. Aí quando chega em maio e quando chega em novembro, faz [...] uma festa do não sei o quê, para dizer que os negros são importantes, mas no dia seguinte está mandando a mãe passar creme na cabeça da criança porque está muito alto, que está atrapalhando a visão do outro. [...] quando vai para a televisão, todo mundo escuta, se o preto for para o Big Brother todo mundo fala sobre racismo, mas na escola ninguém quer falar. É que nesse projeto colonial a gente não pode também ignorar esse debate de classe. O capital não joga para perder. Se vocês querem uma pretinha na televisão, eu vou botar ela bonitinha lá para vocês consumirem essa porra. Se vocês querem ficar com essa porra desse cabelo ridículo afro, então vou vender a porra de um creme afro. Ninguém quer aceitar a diversidade. O projeto colonial continua aí e as pessoas só ficam *hashtegando*<sup>207</sup> não vão a fundo. E eu continuo acreditando na escola para transformar isso, porque na escola a gente senta, a gente conversa. Na escola você não fica falando “vidas negras importam” e pronto. Você vai ler um livro, você vai saber de onde veio, porque veio, qual a origem do seu nome, qual a origem da sua família, porque aconteceu isso nesse dado momento histórico, quando você vai ficando maior, nas aulas de História, Geografia, a escola deveria debater isso com mais profundidade... Eu quero que a escola faça isso. Mas ainda falta muito porque até, às vezes, na universidade o negócio é meio esquisito (Magna)

Como Magna afirmou, mais que as representações midiáticas, a escola tem o espaço para a reflexão, para um pensar curioso e profundo sobre as relações raciais, mas o projeto colonial segue, no que chamo de norma racista, seja na grande mídia, ou na escola, ainda que tenha se aberto, à força de muitas lutas, algum espaço para pessoas negras – e pouquíssimo espaço para pessoas indígenas. Diferentes teóricos(as) apontam para a colonialidade<sup>208</sup> que ainda vivemos, outros(as) – com os quais tenho optado por dialogar<sup>209</sup> – abordam o pós-colonial, em suas dimensões de continuidade e possibilidade de atuação em brechas que friccionam o poder. Nesse sentido, é importante ressaltar que o encontro que se dá na escola, a que chamo currículo, está permeado de relações de poder, que em uma sociedade racista, são marcadas pelo racismo. Por vezes, eu e as profissionais antirracistas da escola, comemoramos as pequenas vitórias de cada dia, por vezes lamentamos sucumbir, não conseguir, não encontrar caminho que perturbasse o racismo como norma a orientar sentidos. Profissionais relataram o cansaço de ir contra um sistema de poder tão arraigado em tudo e tão opressor. É pesado e difícil encontrar caminhos que friccionem um pouco o que está colocado como norma, certas vezes

---

<sup>207</sup> Magna explica, em momento anterior da entrevista, que utiliza a expressão *hashtegar* em alusão ao movimento de criar *hashtag* nas redes sociais, em que as pessoas repetem frases de efeito sem necessariamente refletir sobre seus conteúdos, reproduzindo discursos rasos sobre os quais, por vezes, desconhecem a construção de sentidos.

<sup>208</sup> Entre esses Pensadores e pensadoras temos Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, entre outros.

<sup>209</sup> Autores e autoras citados ao longo da pesquisa trazem a perspectiva pós-colonial para pensar estruturas de poder que se organizam a partir do racismo, entre os quais destaco Bhabha e Hall.

imperceptível a muitos e muitas ao redor. Identifico que é difícil ter tanto esforço e nem sempre perceber resultados.

Transformações subjetivas, muitas vezes, somente serão percebidas a longo prazo, com a ressignificação de muitas experiências vividas (PINAR, 2016). Wagner nos fala um pouco de como o projeto antirracista é para a vida e, muitas vezes, traz a sensação de que os resultados estão aquém das lutas.

Ainda tem muita coisa a se fazer. Talvez eu não dê conta disso. Por exemplo a professora Iolanda do PENESB<sup>210</sup> da UFF se aposentou, mas está aí, pesquisadora ativa e ela já está aí há muito tempo. Talvez esse momento seja um dos frutos que ela está produzindo, quer dizer, tratado pela possibilidade de colher. Posteriormente quando eu chegue na mesma idade que ela, no mesmo nível de produção, eu possa, de repente também colher esse fruto de um avanço. Mas é muito lento porque a gente tem que entender que não é à toa essa lentidão, não é à toa, tem uma razão de ser. O processo de dominação no Brasil passa necessariamente pela questão racial. Isso que a gente precisa compreender. [...] o que eu tento é isso: despertar essas questões e ampliar o processo de conscientização, de representatividade e as possibilidades que a gente possa ter na escola. (Wagner)

O esperar de Wagner em um futuro de colher frutos é de longo prazo, observando uma referência na luta antirracista que o inspira. Ele entende, como Magna apontou algumas linhas acima, que o processo é lento porque faz parte de ir contra um sistema de dominação que passa pela racialidade. Ao mesmo tempo é um esperar coletivo, na busca de ampliar o processo de conscientização para alcançar mudanças que não se fazem sozinho, mas passam pelo valor civilizatório afro-brasileiro da cooperatividade, que aproxima da ética ubuntu, partilhada por grupos bantufonos, “uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros.” (NOGUERA, 2011, p. 149)

Conforme já mencionei, meu enfoque irá privilegiar possibilidades em detrimento da falta. Mas, para entender potências é preciso também entender como é árduo o caminhar e como, em alguns pontos é mais difícil alcançar o outro, que se fecha a alguns afetos. Irei retomar ao longo deste capítulo táticas e vivências contra o racismo, que incluem derrotas e vitórias cotidianas, lembrando a fala de Macedo de que no currículo a derrota e a vitória nunca são completas (2006). Irei abordar táticas de enfrentamento ao racismo na escola e evidenciar elementos que as atravessam, tornando-as possíveis ou configurando-se como desafios a fazer construir, pensar, sonhar novas táticas. No primeiro tópico do capítulo refletirei sobre o protagonismo negro na construção da

---

<sup>210</sup> Professora Iolanda de Oliveira, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). O nome da professora foi divulgado por sua atuação no campo das relações raciais ser amplamente conhecida.



educação antirracista na escola e sua possibilidade de fortalecer mutuamente tais protagonistas e afetar outras pessoas, questões como identidade e diversidade da experiência negra e educadoras(es) negras(es) marcantes serão discutidas. No tópico seguinte, abordarei a questão da branquitude no currículo a partir da perspectiva de possibilidades de fissura à ela na escola. Desde a produção da pesquisa por uma mulher branca, discutirei em interlocução com o campo teórico dos estudos críticos da branquitude a realidade empírica vivida na escola, a possível separação entre branquitude e brancura, a construção da identidade branca em pessoas que se colocam contra o racismo e possibilidades de afeto e atuação de pessoas brancas contra o racismo na escola. No último tópico pensando o afeto como possibilidade de perturbar o racismo e possibilidades e dificuldades de perturbar o racismo na escola, trago narrativas e reflexões sobre construções antirracistas na escola, onde destacam-se questões como: estética, autoestima, identidade racial, colorismo, personagens negras em material didático, literatura e racismo religioso.

Ao longo do capítulo trago narrativas das(os) profissionais da escola e narrativas de meu diário de campo onde cenas cotidianas nos trazem a potência do afeto: situações que vivi na escola, afetos que senti, situações e afetos relatados pelas(os) profissionais. Vividas na EMTS, ou na história de cada sujeito entrevistado, essas cenas nos evidenciam como o afeto é necessário para nossa transformação subjetiva. Percepções minhas e das profissionais sobre as crianças e as relações estabelecidas são assumidas como possibilidades de sentido, vislumbres da realidade, potentes para reflexões sobre uma educação antirracista. As cenas são potentes ainda, porque são impregnadas de afeto, que passará a quem lê.

### **3.1 Protagonismo negro no currículo antirracista da EMTS**

Um homem negro e algumas mulheres negras trazem a cultura de luta antirracista para a EMTS, mobilizam discussões e dia a dia buscam construir uma educação antirracista. Esse protagonismo se faz na escola e em diferentes espaços, a partir do que Pereira, Maia e Lima (2020) entendem como formas contemporâneas de organização do movimento negro, capilarizadas em diferentes âmbitos da sociedade. Desse protagonismo emergem algumas questões, como a identidade e a diversidade da experiência negra. Emerge também o protagonismo feminino que na escola, como no movimento negro da

atualidade (Id.) se faz tão notável. Professoras negras que marcaram as professoras que hoje estão na EMTS aparecem na pesquisa, demonstrando que os afetos nos marcam e seguem (trans)formando nossas subjetividades. As professoras negras da escola afetam crianças e colegas e a potência desses afetos se coloca como uma possibilidade de perturbar o racismo. Caminhos e afetos que levaram essas(es) profissionais a se tornarem protagonistas de uma educação antirracista serão também trazidos para a reflexão nesta seção.

Mas o que estou chamando de protagonismo no currículo antirracista da EMTS? Alguns(as) profissionais relatam em suas entrevistas uma preocupação com a abordagem das relações raciais. Por sua percepção da realidade, e, por vezes também pelo contato com a cultura de luta antirracista que circula nesta escola. O trabalho desses(as) profissionais é fundamental, em sala de aula ou em outros espaços onde o currículo acontece. Dentre essas(es) profissionais, alguns(as) são tidos como referência para uma educação das relações raciais na escola. A afirmação de alguns(as) profissionais da própria prática e reflexão antirracista como chave de seu trabalho na educação, e as referências de outras profissionais a estas(es) como inspiração e indicação de um trabalho potente acerca da temática, levaram-me a perceber, desde minhas primeiras interlocuções com sujeitos da escola, que havia figuras chave no protagonismo de uma educação antirracista que afetava o grupo de alguma forma. Entendo como educadores(as) antirracistas, protagonistas antirracistas no currículo, àqueles(as) que se reconhecem e/ou são reconhecidas pelo grupo como profissionais que desenvolvem um trabalho antirracista.

Em meus primeiros contatos com Magna, ela me fala do orientador pedagógico Wagner, que mobiliza o antirracismo em grupo de estudos. Eu já tinha conhecimento da perspectiva antirracista de Magna. Quando me comunico com a diretora Ana Luzia e com a O.P. Natalina, elas citam profissionais como Sueli e Alessandra, também desenvolvendo um trabalho importante nesse sentido. Ao chegar na escola, várias professoras repetem esses nomes como referências, dizem que são trabalhos que preciso conhecer. Natalina aparece na fala de diversas profissionais, e na sua própria, como alguém sensível e que sensibiliza e dá suporte ao trabalho com a temática. Conhecendo esses trabalhos, em salas de aula, entrevistas e outros espaços, percebo o quão potentes são e o quanto esse protagonismo é potente para mobilizar o antirracismo, tanto nas salas de aula, com as crianças, quanto entre adultos, produzindo afetos que despertam o cuidado de outras(os) profissionais com a temática das relações raciais.

Percebo também a emergência de outros protagonismos. Ivone Lara, uma professora negra ingressa na Rede Municipal – na EMTS – nos últimos anos, com acolhimento do grupo e dessas professoras engajadas em produzir educação antirracista. Ela traz de sua trajetória reflexões sobre a racialidade e vai encontrando formas de trazer essas reflexões para sua sala de aula, com pesquisas próprias e com ricas trocas com suas colegas. Assim, como Ivone Lara, outras profissionais negras se destacam no currículo, por sua perspectiva educativa ou pela representatividade que performam ao ocuparem o lugar de educadoras.

Jhee e Jasmim, agentes de apoio à inclusão também aparecem nessas reflexões. Ambas apresentam forte preocupação com as questões raciais e buscam intervir, sempre que possível, junto às crianças e/ou outras profissionais para a construção de uma educação mais equânime racialmente e, sobretudo, que contribua para a autoestima das crianças negras. Esse protagonismo pode parecer mais silencioso, em um primeiro olhar, mas é importante destaca-lo, tendo em vista que, mesmo ocupando um espaço com possibilidades mais restritas na escola, essas profissionais encontram formas de afetar perturbando o racismo.

O que se destaca na escola é que o protagonismo na produção de educação antirracista é negro. Um homem negro e algumas mulheres negras trazem os códigos da cultura de luta antirracista para a escola, afetam crianças, colegas de trabalho e famílias. É possível perceber que esse protagonismo negro tem lugar na percepção dos sujeitos que o produzem sobre o “que o processo colonial fez com os seus ancestrais e do que a colonialidade ainda faz consigo” (GOMES, 2019, p., 273), de não esquecerem

quem são, de onde vieram e que tipo de sociedade e de conhecimento desejam produzir. Uma sociedade e um campo do conhecimento que tratem com densidade epistemológica, política e dignidade os sujeitos negros produtores de conhecimento e de práticas sociais emancipatórias, bem como os conhecimentos produzidos pela sua ancestralidade, pela sua memória, pelas suas lutas por emancipação. (Id.)

Os(as) profissionais que atuam nessa escola a partir da perspectiva antirracista são intelectuais negros(as), dialogando com outros intelectuais negros e negras, que produzem conhecimento na academia e nos movimentos sociais “produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social.” (GOMES, 2011, p. 137)

O protagonismo negro no currículo da EMTS se desenha como luta por emancipação, no contexto e em diálogo com outras lutas que demonstram que onde há opressão, há resistência, onde há racismo, há luta antirracista. Na Trilhando Sonhos

profissionais engajados(as) com a educação antirracista produzem uma construção cooperativa, com apoio mútuo na escola, com redes ampliadas de educadores antirracistas e em diálogo com passos que vêm de longe, pois

as negras e os negros brasileiros, organizados no Movimento Negro e no movimento de mulheres negras ou nas ações mais autônomas desenvolvidas pelos diversos sujeitos negros que têm como foco uma educação democrática, pública, laica e antirracista, atuam, há muito tempo, pela descolonização dos currículos. Não é, porém, uma descolonização genérica. Ela tem uma especificidade, ou seja, é uma descolonização dos currículos numa perspectiva negra e brasileira. (Idem, 261)

“Cabe a negros e não-negros” a luta antirracista em todos os espaços sociais, inclusive na educação<sup>211</sup>, “mesmo porque o mito negro<sup>212</sup> é feito de imagos fantasmáticas compartilhadas por ambos. Razão maior para que tal empenho seja comum é o nosso anseio de construir um mundo onde não mais seja preciso dividi-lo entre negros e brancos.” (Souza, 1983, p., 26). Na EMTS há profissionais brancas que, apesar de não terem seus trabalhos orientados pela perspectiva antirracista como chave, posicionam-se contra o racismo e incorporam reflexões e atividades antirracistas a suas aulas. Todavia, enquanto pessoas diretamente atingidas pela opressão racial, na EMTS, os(as) profissionais que se colocam na “vanguarda desta luta, assumindo o lugar de sujeito ativo, lugar de onde se conquista uma real libertação” (Id.) estão entre os negros e negras.

Sueli nos fala sobre como ser uma mulher preta a faz construir esse protagonismo na sua vida e em seu trabalho:

Eu acho que sendo mulher preta, consciente que sou uma mulher preta [...] porque tem mulher preta que diz “Sou mulher preta, mas somos todos iguais”. Eu não sou uma mulher preta que acho que somos todos iguais, eu sou uma mulher preta que sei que as pessoas não me veem igual a uma mulher branca. Eu sou uma mulher preta que vejo que se eu tiver um filho, menino, eu sei que ele não vai poder correr na rua se o ônibus dele estiver atrasado, não vai poder correr atrás do ônibus dele, eu vou ter que orientar isso para ele. Eu não vou poder orientar a minha filha um monte de coisas por ela ser uma menina preta. E o aluno a mesma coisa. Então quando a minha aluna Vania<sup>213</sup> fala que está com medo do aplique dela cair e ela mostrar o cabelo natural, e o cabelo dela é igual ao meu, eu não sei se uma colega professora, sendo branca, ia ter a mesma sensibilidade que eu tive com ela. Primeiro de me colocar, de me ver nela, de quanto eu me via como aluna, com aquele cabelo sempre preso, sempre preso. E hoje tão diferente, dela poder colocar o cabelo dela natural, ao mesmo tempo de você tentar valorizar, mostrar a beleza, de pegar um espelho ... eu nunca tive isso. De você ver também, sendo preta, que essas crianças, porque são pretas, elas não sabem, mas estão sob a mira de um revólver, elas são as mais paradas pela polícia, os pais são os que estão mais desempregados, elas que têm a renda mais baixa, elas têm o índice de escolaridade mais

---

<sup>211</sup> Na seção possibilidades de fissura à branquitude na EMTS irei abordar possibilidades de atuação de pessoas brancas na educação antirracista.

<sup>212</sup> Na perspectiva psicanalítica, Souza indica que “Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. Enquanto produto psíquico, o mito resulta de um certo modo de funcionamento do psiquismo em que predomina o processo primário, o princípio do prazer e a ordem do imaginário. O mito negro configura-se numa das variáveis que produz a singularidade do problema negro.” (1983, p., 25)

<sup>213</sup> Nome fictício.

baixo. Eu só queria que todos os colegas compreendessem isso. Não é uma questão de preguiça ou de esforço, não é uma questão de mãe que não quer nada, é uma questão estatística [...] Infelizmente, têm colegas que não entendem isso [...] a diferença de ser uma mulher preta, de ser preta, talvez seja de passar por situações, de reconhecer na pele... porque eu não sou uma preta retinta [...] hoje eu reconheço que sou preta, mas não sou retinta, porque quem é retinta passa por situações muito piores do que eu passo, muito piores. Eu só queria que colegas brancos que estão na escola, professores, gestores, secretária de educação, tinham que entender isso. [...] Meu trabalho que é aqui na ponta, na pontinha que está aqui no chão da escola, é o meu, é o da diretora, que nós temos uma diretora preta, mas necessita que essa diretora se reconheça como uma mulher preta, reconheça que ela é uma mulher preta, que ela tem os problemas de ser uma mulher preta, os problemas de ser preta. Precisamos de gestores pretos e precisamos de representatividade, porque nós estamos em Duque de Caxias, nós estamos em uma cidade em que, provavelmente a maioria são pretos, porque a maioria dos meus alunos é preto. (Sueli)

Sueli pondera que é preciso ver-se preta, entender que a sociedade não a vê da mesma forma que vê uma mulher branca, que sua filha e seus alunos irão viver o racismo desde a infância, como ela viveu. A partir desse entendimento ela destaca que vai construindo um trabalho que pensa a racialidade, que acolhe suas crianças como ela gostaria de ter sido acolhida um dia. Ela percebe que, sendo uma mulher preta de pele mais clara não vivencia situações que uma mulher de pele retinta vive com o racismo em seu cotidiano. Mas, vendo-se preta, ela percebe como racismo situações que vive, que seus alunos e alunas vivem e tem a sensibilidade de perceber que o racismo afeta de diferentes formas em função de características fenotípicas como cabelos e tom de pele. Sueli aponta para a importância da representatividade, de haver gestores(as) pretos(as) em uma rede de ensino onde a maioria dos(as) alunos(as) é preta, mas que essa representatividade precisa vir com uma consciência de seu papel nessa estrutura de poder que é o racismo, para que assim, possa fazer frente a ele. Em seu relato Sueli fala ainda sobre o desejo de que colegas brancos compreendam isso, o racismo e as desigualdades que ele produz. No protagonismo estabelecido por Sueli, cabe o diálogo e a tentativa de afetar profissionais com quem convive para o antirracismo.

Wagner nos ajuda a refletir sobre como ver-se negro e assumir esse lugar de protagonismo é complexo e pode ser doloroso em uma sociedade “de classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas” (SOUZA, 1983, p. 17):

No Brasil o tornar-se negro é tardio porque todos os mecanismos apontam pelo rechaço ou a extinção dessa consciência. E na escola a gente precisa a todo momento estar ali fechados. Eu acho que eu preciso fechar, mas ao mesmo tempo eu preciso ser sedutor para isso. Eu preciso seduzir para trazer. [...] É você sondar seus pares e com isso – nem que seja um – fazer ali a brecha, o *gap*, de você ocupar e ir conquistando isso aos poucos. E ampliando, falando, provocando, levando o outro para pensar. É isso que eu tento fazer. (Wagner)

Para além de refletir sobre as nuances de tornar-se negro, Wagner aponta para a importância de encontrar pares, de seduzir para o antirracismo, e encontrar brechas de

atuação, ir encontrando mãos dadas nesse protagonismo. Sigo com Wagner no pensar sobre a importância de redes e de construir um protagonismo compartilhado. Ele reflete sobre sua condição transitória na EMTS e sobre possibilidades e dificuldades da permanência do debate racial na escola:

Tem que ser contínuo. Eu aqui sou dobra. A minha dobra aqui pode ser rompida a qualquer momento, e fora isso você tem uma professora fazendo mestrado aqui nessa perspectiva – nesse debate da discussão das relações étnico-raciais – você tem outras professoras que entenderam a importância disso em um debate anterior que eu produzi. Mas, por exemplo, de 2020 para cá isso foi interrompido, seja pela pandemia e seja também pela composição da equipe não entender que isso seja importante. Eu quando saí daqui, deixei registrado na ata, por exemplo, sobre a suma importância da continuidade do debate sobre a diversidade étnico-racial na escola e também a questão de gênero porque a gente tinha muitos problemas aqui [quando havia quarto e quinto anos]. (Wagner)

Natalina nos ajuda a refletir sobre como a questão racial nos constitui e, ser uma mulher negra que circulou em espaços marcados pela branquitude, como a PUC-Rio, onde estudou desde a graduação até o doutorado a fez perceber como os atravessamentos raciais a marcaram ao longo da vida:

A questão racial nos constitui. [...] nossa forma de viver em sociedade, vai ser marcada, também, pelo nosso gênero, pela nossa cor e, como a gente viveu um passado [de] escravidão, de muita dureza, a gente carrega marcas históricas. A gente carrega consequências desse processo, e, eu acho que eu posso dizer que eu vivi, que eu vivo essa luta, de perceber. Ontem mesmo nós estivemos no consultório, minha mãe mais... com os olhos bem comuns, estava notando “Nossa! Só tem pessoas brancas aqui”. E é estranho isso. Por que? Eu vivi vários espaços assim. E eu acho que senti muito isso quando entrei na PUC, também. Porque, embora tenha um debate ali e... tenha vários trabalhos, inclusive, com parceria com, por exemplo, a EDUCAFRO, com outras entidades, a gente vive em um ambiente que é muito marcado pela branquitude. Então, isso te atravessa ao longo da vida, você percebe, você sente, você vive, você sofre a desigualdade racial. (Natalina)

Vanessa nos fala do protagonismo negro na EMTS:

Eu acho que o elo, aqui na escola [...] essa bandeira foi levantada pela Magna a mais tempo de fato. Levantar essas questões, trazer para o cotidiano e inserir isso, eu acho mesmo que é com quem mais sente de fato na pele, se reconhece. Porque a gente já teve [...] aqui negros que não se reconheciam como negros: “Ah, eu sou morena, eu sou...”, não, “Eu sou negra! [...] Esses movimentos pequenos [de debate racial] - que a gente acha que são pequenos – vão fazendo a diferença... que chega no branco... que chega para a gente... de fato trabalhar o que tem que ser trabalhado. Mas o movimento aqui na escola é bem mais forte de trazer o conhecimento para todo mundo aqui.” (Vanessa)

Perguntei à Vanessa se poderia ficar na sala dela um dia à tarde. Ela falou que sim, mas que eu tinha que ficar também na sala de Alessandra, que também está na escola à tarde, pois ela tem um trabalho muito bacana sobre relações raciais.<sup>214</sup>

No relato de Vanessa e no registro de minhas observações, logo abaixo, há alguns elementos importantes: Ela identifica que quem vive na pele o racismo, se coloca como protagonista na construção do antirracismo na escola. Assim como Sueli, Vanessa aponta para a necessidade de uma identificação como negra(o) para o desenvolvimento dessa

---

<sup>214</sup> Registro em diário de campo, 17/06/2021. Momentos iniciais da pesquisa de campo.

perspectiva educativa. Magna, profissional mais antiga na escola à trazer essa perspectiva é identificada por Vanessa como o elo para trazer a temática das relações raciais. Em uma conversa no corredor, ela aponta que à tarde preciso acompanhar o trabalho de Alessandra, outra protagonista da educação antirracista que passa a compor a escola. Em outros momentos, Vanessa me fala do protagonismo de outros(as) profissionais, como Sueli – que atua pela manhã – Natalina e Wagner, que atuaram na orientação. Esse elo, que começa com Magna e vai se ampliando com outras(os) profissionais, vai sendo capaz de contagiar, afetar, como Vanessa nos diz, o movimento de trazer esse conhecimento na escola para todo mundo é forte. As tensões, trocas e diálogos do dia a dia podem parecer movimentos pequenos, mas têm potencial de alcançar e afetar, no dizer de Vanessa, o debate chega para todos(as) na escola, inclusive brancos(as).

Jasmim traz uma percepção que retoma o lugar de protagonismo, e nos faz refletir que, mesmo havendo debates e afetos, o racismo é normatividade e, nem sempre é possível perturbá-lo.

Algumas professoras demonstram e querem que as crianças vejam que não existe cabelo bom, cabelo ruim. Mas eu ainda acho que deveria ser algo de todo mundo, não só das professoras, principalmente as negras. (Jasmim)

Muitas(os) profissionais da educação seguem sem questionar currículos que reforçam o racismo. Alguns(as) serão afetados(as), percebendo a necessidade da educação das relações étnico-raciais, mas ainda assim, não terão elementos para perceber o racismo que estrutura o próprio olhar, a própria fala, a própria escolha pedagógica. Iniciativas em torno das Leis 10.639/03 e 11.645/08 podem acontecer, nestes casos, operando para o reforço de estereótipos, ou, não tendo eco entre atividades propostas e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Alessandra traz uma reflexão importante que nos ajuda a entender a necessidade de uma mudança de perspectiva educativa, de perspectiva sobre a realidade das relações raciais e sociais, para além do cumprimento da legislação:

Só fazer a Lei não funciona, você precisa fazer com que essa Lei funcione. De que forma seria? Núcleos para poder trabalhar com os professores, para que fizessem com que cada profissional possa estar em sala, passar o conhecimento específico. Porque ser um profissional, um professor, uma professora antirracista dá trabalho. [...] Porque você está lendo sempre, está vigiando sua práxis, o que você está fazendo, o que você está lendo, o que você está referendando, o que você está ratificando, dá muito trabalho. Então você precisa ajudar [para] que esse profissional queira fazer isso. Porque, se eu estou confortável, porque eu vou querer sair do meu lugar? É igual a homem branco, cis, hetero. Porque ele vai querer se mexer se para ele está bom? Ele precisa ser convencido: “Seu filho da puta, você está numa posição de privilégio. Vamos ajudar a mudar isso aí!”. Então eu preciso convencer esse profissional que está em sala de que: “Você precisa mudar, vai ser bom para todo mundo”. Então, não é só fazer a Lei, isso foi um grande tiro no pé. Eu vejo também muitos professores que falavam: “Eu vou ter que dar isso, é?”. Então é importante como conquista do movimento negro. Não só do movimento negro, mas das minorias, do movimento indígena. Mas como forma de eficácia eu fico muito com um pé atrás. Aqui é uma escola muito legal, tem uma

pegada bem crítica, mas quem eu vejo fazendo isso é a Magna, Sueli também. Mas a escola como um todo não faz porque dá trabalho. Não estou falando mal das minhas companheiras, não é isso, mas é que demanda muito trabalho de você. O que eu vejo mais pontualmente é 20 de novembro, e não é isso, ou 19 de abril. E é uma vida inteira com isso, não é só nessas datas, até porque eu sou preta a minha vida inteira, eu sou indígena minha vida inteira, vinte e quatro horas por dia. E esse massacre estético, cultural, epistemológico é a vida inteira, vinte e quatro horas por dia. Então eu não posso me prender apenas a essas datas [...] A educação antirracista exige muito trabalho, muito trabalho, muito trabalho. Então cansa. Para você ter uma educação antirracista na escola inteira, isso não acontece. Mas quando a gente faz [nessa] escola inteira, não tem embate em relação a isso, não tem ninguém que seja contrário a isso. Ou mesmo alguém que você chega e você está disposto a dar uma ideia: “Poxa fulano” [que não aceite] ... menos a professora X<sup>215</sup> [risos] A professora X acho que não vai não. (Alessandra)

A fala de Alessandra, além de revelar o constante cuidado e empenho no trabalho docente que uma perspectiva antirracista exige, ressalta a percepção de que é preciso sensibilizar colegas. Mais que trabalho, é preciso a percepção da importância desse trabalho e uma mudança de paradigmas culturais, estéticos e epistemológicos. Como mulher preta, Alessandra vive o racismo todo o tempo e percebe que é preciso que ele seja enfraquecido sem tréguas também, por toda(o) profissional que vive a função de educar. Esse é mais um trabalho, mais uma dificuldade encontrada por profissionais antirracistas: desvelar a seus(as) colegas a importância desse trabalho, afetá-los, pois para além de o trabalho ser difícil, se não há um afeto que mobilize para o antirracismo, ele não guia a agência do sujeito, o posicionamento contra o racismo pode aparecer de modo pontual, mas não será fio condutor, não estará presente a todo tempo.

Alessandra entende também que é necessário que haja políticas públicas para uma efetiva implementação das legislações que tratam das relações raciais no currículo, formações que possam sensibilizar profissionais e trazer conhecimentos importantes para deslocar de lugares de conforto e privilégio. Seu protagonismo na educação antirracista vem da vivência do racismo “vinte e quatro horas por dia”, e ela busca lutar contra isso não apenas em suas salas de aula, mas sensibilizando colegas. Apesar da potência desse contato nos encontros na escola enquanto experiência formativa, reitero, indo ao encontro das reflexões de Alessandra, que é necessário que outros caminhos formativos aconteçam, que outros afetos sejam possíveis. Os afetos na escola são de abraços e dores, de enfrentamentos, muitas vezes, e isso gera desgaste emocional nas(os) protagonistas da educação antirracista. Além disso, cada sujeito tem sua trajetória, e o que é potência para

---

<sup>215</sup> Nome da professora omitido por não ser relevante para a pesquisa. Conforme mencionado ao longo do trabalho, o enfoque da tese está sobre as potências e a valorização da educação antirracista. As dificuldades em sua implementação entram na tese, por fazerem parte de sua construção, mas não busco um posicionamento acusatório em minha escrita. Tal posicionamento também não foi encontrado em minhas relações com profissionais na escola, que, falaram de suas possibilidades e dificuldades, o que, em alguns momentos envolve a interlocução com colegas de trabalho.



afetar alguns, não afeta outros, que precisarão de processos diferentes de afetação. Cada escola tem sua configuração, não havendo garantias da circulação da cultura de luta antirracista. É necessário que a formação inicial e continuada de professores garanta o acesso a conhecimentos sobre relações raciais, História e cultura afro-brasileira e indígena, com ações efetivas de universidades, escolas normais e sistemas/redes de ensino.

Pensando o protagonismo das(os) profissionais que se dedicam a produzir uma educação antirracista, é possível perceber não apenas a vivência do racismo, a percepção da negritude como um marcador que traz a vivência de hierarquizações raciais, mas a busca por conhecimentos e fortalecimentos com pares, a criação de redes de troca e apoio, na escola, na rede de ensino e em outros espaços, que podemos pensar como formas de aquilombamento. Essa perspectiva vai ao encontro da filosofia ubuntu de “uma existência comunitária antirracista e policêntrica” (NOGUERA, 2011). O termo, utilizado por intelectuais como Conceição Evaristo, recupera as noções de comunitarismo e estratégia dos movimentos quilombolas para as atuais formas de resistência negra brasileiras, afirmando o valor civilizatório afro-brasileiro do cooperativismo/comunitarismo:

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,  
mas olhar fundo na palma aberta  
a alma de quem lhe oferece o gesto.  
O laçar de mãos não pode ser algema  
e sim acertada tática, necessário esquema.  
É tempo de formar novos quilombos,  
em qualquer lugar que estejamos,  
[...]  
a mística quilombola persiste afirmando:  
“a liberdade é uma luta constante”. (EVARISTO, 2020)

Magna nos fala sobre essa construção coletiva:

A gente vai ampliar as nossas redes. Redes não só com pessoas que estão publicando, mas também com pessoas que estão pesquisando. E quando a gente encontra alguém [...] “Ah, que bom!” [...] Principalmente quando a gente está nesse contexto de rede [de ensino] e que muitas vezes a gente parece sozinho, é muito bom encontrar pessoas com quem a gente consegue trocar. E troca mesmo: de emprestar livro, compartilhar livro, indiciar livro, de trocar experiência e de desabafar também, que são as experiências racistas que a gente vê na escola, que nem sempre partem das famílias e das crianças que reproduzem os discursos. A gente também vê muito profissional reproduzindo discurso racista na escola e então acaba que é um consolo, uma ajuda, fortalece as nossas lutas. A gente não tem que fazer isso sozinho, até porque é um compromisso de todo mundo. [...] Teve recentemente um curso EAD, assim que entrou a pandemia [...] “Educação e Africanidades”, o nome. Foi muito legal, tinha vários convidados [...] eu fiz e foi maravilhoso. [...] E também agora existe um grupo que eu estou, que é um grupo no WhatsApp chamado Ekó – Étnoeducadores de Duque de Caxias [que se organizou a partir do curso] – Alguns professores, inclusive o Wagner, estava na fundação<sup>216</sup>- hoje ele não está mais, não sei o porquê – constroem esse coletivo.

---

<sup>216</sup> Wagner e Sueli integram atualmente o grupo de Whatsapp diversidade étnico racial, construído a partir de curso do mesmo nome, o grupo é um espaço de compartilhamentos de questões relevantes ao tema e de organização de encontros para debates, presencialmente e on-line.

[...] Eu não posso falar muito aprofundadamente sobre isso [...] porque como eu estava nesse contexto de licença maternidade, eu nunca aprofundei, mas eu sei que ele existe. A Sueli está nesse grupo, que é um grupo de WhatsApp, mas é um coletivo mesmo, teve até encontro presencial, lives, coisas assim. Pessoas que trabalham não na mesma escola, mas na mesma rede e isso é mais um movimento negro que se funda e também [revela] o quanto esses profissionais são solitários nas suas atuações nas suas escolas. (Magna)

Magna nos conta como redes vão se formando, gerando aprendizagens, aprofundamento na cultura de luta antirracista. Nem sempre é possível criar tais redes na escola, mas os(as) profissionais vão ampliando essas redes, na rede de ensino, entre pessoas de cursos e espaços de cultura e movimentos sociais, nas redes sociais virtuais.... “Quando a gente encontra alguém... Ah, que bom!” Na EMTS esse suspiro de alívio se dá através de um protagonismo que vem sendo ampliado, tornando-se coletivo, pelo ingresso de pessoas engajadas ou pelo próprio contato com a cultura de luta antirracista na escola, que potencializa engajamentos. Tendo contato com essa cultura de luta, na escola e/ou em outros espaços, “com seus novos códigos de significados negociados”, as pessoas podem aderir a essa luta política que vai “guiar sua agência e performance no sentido de buscar a construção de uma nova sociedade.” (PEREIRA; LIMA, 2019, p., 6)

Nem sempre, entretanto, é possível encontrar pares na escola, e as redes ampliadas trazem o compartilhamento de conhecimentos, dão suporte e força a quem protagoniza o antirracismo em diferentes escolas. Na EMTS, a circulação de referenciais de redes externas, muitas vezes chega às(aos) profissionais da escola de modo mais amplo, através de compartilhamentos de eventos, textos e vídeos em grupo de mensagens ou pelas falas trazidas pelas(os) profissionais em momentos de interação, desde grupos de estudos, até as trocas do dia-a-dia. Natalina nos fala de como os protagonismos vão criando redes no sistema de educação do município. Ela é mais uma a citar como profissionais da educação criam espaços para o debate racial na educação por meios próprios. Disparadores da Rede municipal de ensino são oportunidades aproveitadas por estes(as) profissionais para construir redes e sensibilizar.

A Secretaria de Educação oferece algumas formações em parceria com outras instituições. Eu já participei pela ONG NOVAAMÉRICA<sup>217</sup>, como orientadora pedagógica, nos anos de 2017, 2016, ela trabalha com Direitos Humanos e cada ano ela elege um tema, já foi Mulher, sexo, a questão racial. E também já vi movimentos de chamar professores especialistas de universidade [...] que ofereceram recentemente um [curso] [...] [não é] algo contínuo, geralmente são parcerias feitas esporadicamente, e repassadas às professoras através de ofício, e o professor que quer se inscreve. Eu acho que poderia ser feito algo mais sistemático [...] e a gente ter mais oportunidade para debater a temática, mas eu já vi na rede também, fora a instituição da Secretaria de Educação [...] tem um coletivo de [...] educadores negros, tem iniciativa de professores na rede municipal de Duque de Caxias, sensibilizados com essa temática, a gente vê trabalho de professores a nível de doutorado, a nível de pós graduação e

---

<sup>217</sup> Organização não governamental (ONG) voltada para direitos humanos. Site da organização: <http://www.novamerica.org.br/ong/>

mestrado sendo desenvolvidos e acho que é subutilizado, que é pesquisador da rede, poderiam ser de alguma forma incentivados a compartilhar esse saber que foi construído. (Natalina)

Ao mesmo tempo, Natalina traz a reflexão sobre o subaproveitamento de profissionais da rede, que vêm produzindo conhecimento na área das relações raciais no espaço acadêmico. Entendo também que as produções desses profissionais poderiam contribuir com o crescimento da rede de ensino, não só em nível de conhecimentos acadêmicos, mas, através da interlocução entre academia e escola, um *locus* de possibilidades potentes de sensibilização, que permite debater o conhecimento produzido no campo científico sem perder de vista a realidade material vivida na escola, no município de Duque de Caxias, com suas especificidades. Retomo a fala de Alessandra, de que é preciso a criação de espaços para tais discussões. Algumas iniciativas vêm acontecendo na rede, mas há outros caminhos possíveis em uma rede onde há a emergência de movimento negro em luta por educação, intelectuais negros e negras dedicados a pensar e construir trabalho em educação antirracista. Uma questão importante nas formações da rede é o alcance entre profissionais da educação. Por terem caráter não obrigatório, as formações em torno de relações étnico-raciais alcançam apenas profissionais que já têm interesse na temática, o que despotencializa o contato com a cultura de luta antirracista e a assunção de compromissos com essa perspectiva educativa.

Magna nos fala do cansaço profissional envolvido em protagonizar a educação antirracista na escola, em como isso esbarra em ser tachada, rechaçada, e, muitas vezes gera adoecimento de profissionais, porque as relações de poder se fazem presentes no encontro que é o currículo e, enquanto um sistema de poder que organiza a sociedade (HALL, 2003), o racismo atua fortemente nesse encontro, à medida que atua na formação dos sujeitos que somos.

Eu confesso a você que isso que estou falando do cansaço profissional – que não sou só eu, que várias pessoas sentem não só no meu caso em que estou falando sobre uma educação antirracista, uma literatura antirracista, os professores que são aguerridos, que são militantes, que têm que ficar às vezes convencendo o coleguinha de que as coisas são importantes – acaba criando uma solidão docente. Eu confesso para você que às vezes eu fico muito desmotivada, o que é normal. Acho que todo mundo que milita por alguma causa passa por isso. Cansada... às vezes eu acho que o que eu estou falando é muito óbvio e acho que estou falando uma coisa que é errada, que é muito boba. Até que você fala e recebe o retorno de alguém que te confessa que aquilo foi importante, que aquilo atravessou ela, mas é porque às vezes parece que a gente está falando para as paredes e isso cansa. Mas às vezes vem o resultado, vêm frutos. E o que eu faço é isso: insistir, persistir, resistir nessa militância por uma educação antirracista. Então, os meus projetos fora da escola vão também para esse lugar: pensar em uma educação antirracista. (Magna)

Magna nos conta que a educação antirracista é um projeto de vida. É um caminho cansativo e difícil, mas os frutos trazem a possibilidade de persistir. Ela relata que

perceber que afetou, que tocou alguém, traz o alívio de saber que não “está falando com as paredes” e que “insistir, persistir, resistir nessa militância por uma educação antirracista” faz sentido. Magna nos fala de uma de suas referências para pensar conosco sobre o peso do racismo e sobre como estar à frente de uma militância por educação antirracista pode ser inclusive, adoecedor:

A Neusa Santos Souza, que foi uma intelectual brasileira, psicóloga que foi muito importante – acho que o livro dela é o que mais importa ainda para falar de Psicologia e negritude – mas ela se matou, se jogou de um prédio de Laranjeiras; foi assassinada pelo racismo; não conseguiu sobreviver a essa dor. Então é isso, a gente está falando de identidade, a gente está falando de vida, porque também cansa você ficar o tempo inteiro – isso também é muito importante – porque a gente fica fazendo militância o tempo inteiro e sendo tachado e rotulado, o chato, o tempo inteiro, sou chato e vou ficar falando o óbvio. E a gente começa a adoecer, porque a gente começa a se sentir muito sozinho. [...] professor que fala sobre educação antirracista: “Ih, negócio de livro de preto? Aquela tia ali adorava falar isso”. Tenho certeza. “Aquele ali adorava falar isso”. Cada escola tem um, cada escola tem dois, cada escola tem três, mas a escola não tem essa identidade. Mas você abre o olho e vê a turma, todo mundo é preto, mas não protagoniza o currículo. E o professor que faz isso é tachado. Então muitas pessoas, inclusive, não têm energia para fazer, ou desistem de fazer, ou pegam licença psiquiátrica porque adoecem. O racismo mata todos dias as pessoas. Então, o que a gente tem que fazer com a lei? Brigar por ela, continuar sendo chato e lembrar que ela existe o tempo inteiro. (Magna)

Mais uma vez, a professora e articuladora de leitura encerra sua fala apontando que vai insistir, mesmo vivendo as durezas do caminho. Vai acionar a Lei, brigar por ela, continuar buscando afetar quem está ao redor.

Produzir educação antirracista não é fácil em nenhum contexto, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial. Estar à frente dessa produção pode ser pesado, ser uma referência não é um lugar confortável. Jasmim nos conta que na escola, é chamada por algumas colegas para conversar com as crianças, sobretudo em situações em que é tida como exemplo para meninas com dificuldades para lidar com seus cabelos cacheados ou crespos, e que ela mesma realiza intervenções em seu contato com as crianças, quando entende ser importante:

Querendo ou não, eu virei um ponto de referência, de certo modo. “Tal criança está com essa questão”, “Chama a Jasmim”, eu acho isso bom, porque pelo menos tem alguém, tem que ter alguém, o ruim é quando não tem ninguém, eu acho que é pior ainda. Eu não quero ser esse ponto de referência porque é pesado, mas ao mesmo tempo, lembrando de quando eu era nova, se eu tivesse uma pessoa para falar que eu era bonita, que meu cabelo era bonito, talvez eu tivesse feito a transição antes ou até mesmo teria me aceitado antes. (Jasmim)

Ao mesmo tempo, que enfrentam dificuldades, indo contra um sistema de poder que estrutura a sociedade, essas(es) profissionais seguem construindo educação antirracista. Entender que o racismo estrutura as desigualdades e ser afetado por isso mobiliza profundamente a identidade e a subjetividade de uma pessoa, atravessa sua perspectiva sobre tudo na realidade social; depois que se é afetado dessa forma, não há

como se relacionar, dividir conhecimento, sem o atravessamento dessa perspectiva, sem buscar transformar essa realidade. Seja no ensino presencial, ou nos complexos ensinos híbrido e remoto, profissionais imbuídos de uma cultura de luta antirracista estarão em relação, tensionando o racismo, junto a crianças e a outros adultos, trarão saberes e afetos potentes na (trans)formação de subjetividades no sentido de outras significações da racialidade. O protagonismo em redes é fundamental para fortalecer essas(es) profissionais, tanto pela circulação de referenciais, quanto pelo fortalecimento que a coletividade traz para sua agência, que enfrenta perspectivas eurocêntricas consolidadas como universais.

Na EMTS foi possível construir essa coletividade dentro do espaço escolar, a partir do encontro de alguns profissionais negros e negras. O protagonismo antirracista na EMTS ganha potência no currículo por sua coletividade, que fortalece a agência antirracista. Além disso, essa coletividade traz pluralidade de afetos, o que amplia possibilidades de mobilização e envolvimento de novos sujeitos para o comprometimento com a educação antirracista, pois cada sujeito tem suas formas de se relacionar e de buscar sensibilizar para a agenda que considera importante. Essa diferença, que se constitui em múltiplas possibilidades de afetação, é potente, porque sujeitos com trajetórias que nunca os levaram a pensar sobre as relações raciais são reeducados por diferentes vias, a partir de suas múltiplas vivências. Assim, o protagonismo coletivo antirracista na EMTS contagia e faz circular a cultura de luta antirracista na escola.

### 3.1.1 Caminhos para o protagonismo

Refletindo sobre possibilidades de construção de educação antirracista na escola, é importante compreendermos como pode se dar a assunção do compromisso com a transformação das relações raciais. Protagonistas da educação antirracista da EMTS trazem essa perspectiva educativa como eixo de sua profissionalidade docente e atuação social. Nesta seção trago para reflexão suas narrativas sobre os caminhos percorridos e os afetos envolvidos em tornar-se educador(a) antirracista. É importante destacar que as experiências e possibilidades aqui descritas não se configuram como modelos, mas possibilitam a reflexão sobre construções subjetivas, afetos, conhecimentos e suas implicações no currículo. Outras possibilidades são construídas em diferentes contextos.

Os caminhos trilhados por educadores e educadoras da EMTS até entenderem-se e serem entendidos socialmente como antirracistas são diferentes e singulares, como todo

torna-se sujeito, a partir de nossas experiências, tão humanas quanto únicas em cada vivência, ainda que compartilhadas. Todavia, alguns pontos em comum se evidenciam, a partir da experiência de ser educador negro ou negra, preto ou preta, como são todos e todas que se percebem e são percebidos(as) como antirracistas na escola. Essas(es) profissionais percebem o racismo que as(os) afeta e afeta as crianças que com elas(es) vivem o encontro educativo.

Evidenciam-se também os afetos como mobilizadores. Ao longo de suas trajetórias e em momentos chave – chamados também de experiências gatilho – situações as(os) marcam, mobilizam vivências, fazem reler o passado, o presente e pensar possibilidades de ampliar o futuro. A circularidade se manifesta em uma vivência do tempo em que memória e ancestralidade têm axé, estão vivas. Como propõe Lima, o tempo como linha reta é também uma universalização da visão moderna/ocidental, noção que congela o passado como memória e o futuro como projeção, roubando o presente que fica preso entre um eterno “o que já foi” e um “o que virá”, reforçando a máxima de que este presente não existe.” (LIMA, 2022, p. 59). A autora propõe pensar o tempo

a partir da convergência entre passado, presente e futuro. A relação entre eles deixa de se estabelecer a partir da causalidade necessária que caminha num sentido de progresso, para considerar a expansão do momento presente a partir de onde as temporalidades e o inventário de memórias que as compõe, podem ser mobilizadas. (id., p. 57)

Pensar presentes e novos futuros possíveis e agir sobre a realidade nesse pensar é uma possibilidade que permite a inconformidade com o já dado, e agência para a construção de possibilidades outras.

A partir das reflexões nesta seção busco pensar atravessamentos raciais vividos pelos sujeitos da pesquisa e esboçar uma compreensão de como eles mobilizam tais atravessamentos, marcados por afetos, na construção da educação antirracista como projeto. Os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2006; 2013) se evidenciam em suas agências na busca de transformação no campo da educação. Tudo isso é fundamental para a compreensão do currículo da EMTS. Vislumbrar esse currículo é vislumbrar as pessoas que o constituem, entender a importância de afetos, conhecimentos e experiências que as atravessaram ao longo da vida e possibilitaram que, nesse encontro na escola, um homem negro e algumas mulheres negras sejam protagonistas de uma educação antirracista e afetem crianças e adultos. Nas próximas páginas abordarei esses atravessamentos a partir de entrevistas de profissionais protagonistas de uma educação antirracista da EMTS. Sobre cada um dos

atravessamentos que enumero, dentre outros possíveis, trarei falas de poucas profissionais, dentro do universo total de entrevistas, tendo em vista que o objetivo é a compreensão de cada atravessamento na construção de caminhos para o protagonismo. Seria exaustivo trazer múltiplas falas a respeito de cada um desses atravessamentos e, além disso, cada pessoa relata ser afetada por uns e não por outros. Como afirmei, as trajetórias são singulares. É importante destacar também que são atravessamentos que emergiram das entrevistas, que não abarcam todas as vivências dos sujeitos. Tampouco aponto tais situações como caminhos únicos para o protagonismo na educação antirracista.

### *Perceber-se negra*

Conforme enunciado por Sueli algumas páginas atrás, é preciso ver-se negra para que o lugar de mulher negra permita a emergência de um protagonismo na educação antirracista. Refletimos com Wagner que esse ver-se negra(o) é um processo que envolve mecanismos que “apontam pelo rechaço ou a extinção dessa consciência<sup>218</sup>”. Alguns(as) profissionais engajados(as) com a educação antirracista falaram em suas entrevistas sobre como o ver-se negro(a) está relacionado a esse engajamento. Evidenciou-se nas entrevista que esse processo de descobrir-se negro(a) é um processo de autoconhecimento, autovalorização, e também de construção de novos olhares sobre a realidade social e as relações humanas. Processo de profundas e intensas transformações subjetivas, que aparece como momento chave nas vidas das pessoas que o relatam. Saber-se negra(o) não é uma constatação óbvia, mas

viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se e resgatar sua história e criar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.17)

Magna nos conta sobre seu processo de descobrir-se negra e como, a partir dele, olhou para a própria história e para a própria família.

Eu me descubro negra. Eu não nasci negra. [...] Eu tive algumas experiências-gatilho do meu me descobrir negra. Acho que eu devo isso aos movimentos negros, à educação que eu tive na escola pública e à educação que tive enquanto formadora também, [...] eu me formei muito na escola. Noventa por cento do que eu sei fazer hoje, eu aprendi fazendo porque eu aprendi com os alunos, aprendi com os colegas, aprendi na troca, aprendi na militância... E eu fui, aos poucos, me percebendo negra e prestando atenção um pouco no percurso histórico da minha família, nos fenótipos. Porque como a minha mãe é negra e meu pai é branco, eu sempre tive essa coisa assim... e a gente começa a recuperar as histórias do passado e entender o quanto você sempre sofreu pelo racismo. Porque quando a gente passava, a gente não sabia

---

<sup>218</sup> Página 176.

que era, achava que era só qualquer piada. Eu lembro que sempre teve muita expectativa com meu cabelo, porque o meu pai é loiro, dos olhos verdes e cabelo liso e as pessoas falavam muito assim para mim: “Essa menina é linda; se ela tivesse os olhos verdes, ela ia ser lindíssima”; “Tomara que o cabelo dela fique bom igual ao do pai”. E minha mãe sempre falava que tinha uma brincadeira assim: “Será que o seu cabelo voa? porque o meu não voa.” O cabelo da minha mãe nunca voou, mas o meu e do meu pai voavam. “Seu cabelo voa?” Eu falava assim “Ah, meu cabelo voa, ele voa”. Isso era uma piada, uma brincadeira, uma coisa da infância, mas extremamente racializada. E eu comecei a pensar nas escolhas afetivas que a minha família fez. Uma família negra em que todos os irmãos negros casaram com pessoas brancas. Ninguém casou com outra pessoa negra. Essa escolha não era por acaso, mas eu só fui entender muito mais tarde porque minha mãe negra e meu pai branco, meu avô negro retinto e minha avó branca, muito branca... não tinha esse assunto na minha micropolítica da minha casa, da minha família. [...] eu fui criada em uma igreja evangélica em que o pastor era um homem negro retinto, muito retinto. Ao mesmo tempo que ele tem essa marca, ele era a maior autoridade do bairro, da igreja, do local. Então, eu tive muito mais convívio com essa diferença. Não era muito um assunto porque ele era muito respeitado, apesar de ser negro. Provavelmente ele viveu várias experiências de racismo ao longo da vida, mas eu não cheguei a notar isso. Fui percebendo isso depois. (Magna)

A narrativa de Magna vai dando lugar a experiências de racialização a partir da sua percepção enquanto mulher negra. Ela relê experiências a partir desse lugar, que percebe ocupar e que assim, passa a ocupar ativamente. Antes eram “brincadeiras”, falas de familiares que, podendo causar dor e desconforto, não eram compreendidas como racistas, dificultando a ação e a reflexão sobre elas. As próprias escolhas de parceiros amorosos por seus familiares são questionadas por Magna. Ela não percebe exceções nas escolhas de indivíduos brancos como parceiros em uma família negra. Tais escolhas, então, não lhe parecem aleatórias, mas parte de um projeto de embranquecimento. Relações amorosas entre pessoas de diferentes pertencimentos raciais podem, como qualquer relação, ser fruto de interesses afetivos mútuos, apenas. Entretanto, Magna aponta para uma repetição de padrão em sua família que aproxima-se do que Neusa Santos Souza afirma como negro que constrói um Ideal de Ego<sup>219</sup> branco, nascendo e crescendo “imerso em uma ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar esse modelo” (1983, p. 34). Nesse caso, o objeto amoroso passa a ser o “substituto do Ideal irrealizável” (Id., p. 43). Fruto dessas relações inter-raciais que apontam para uma tentativa de embranquecer, no psiquismo e fisicamente, através das gerações, Magna é uma mulher negra de pele clara e cabelos cacheados que, no dizer de sua família, “voam”. Nas classificações raciais cambiantes ela encontra alguma fluidez e perceber-se negra é um processo, que lhe permite dar lugar a experiências de racialização e construir uma agência antirracista.

Wagner, um homem negro que cresceu sob o signo de moreno nos conta sobre a importância de se perceber negro. Ao longo de sua vida ele viu a negritude a partir de

---

<sup>219</sup> A autora trabalha com conceitos da psicanálise, como Ego, Superego e Ideal de Ego.



referenciais negativos, fruto de “uma produção sistêmica<sup>220</sup>” que a rechaça, como ele reflete. A partir do contato com a cultura negra, com saberes e afetos negros<sup>221</sup>, que chegam a ele por diferentes fluxos – candomblé, samba, jongo, encontros do movimento negro e projeto de extensão universitária – Wagner passa a entender-se como um homem negro, e, a partir dessa mudança no olhar sobre si, começa a transformar também sua atuação na educação:

Eu lembro da minha professora de Inglês, negra retinta, que todo mundo considerava inteligentíssima e que por ser inteligente era negra de alma branca. E outras pessoas negras, na minha cidade por conta da miscigenação, eram consideradas morenas – morenas claras e morenas escuras – e tendo toda formação de recorte racial pelo viés tradicional da escola: a escravidão ressaltada como característica do negro, da negra e dos africanos, os índios como indolentes, preguiçosos – por isso não deram certo [...] Quando eu começo a frequentar ambientes negros porque até então, por eu ser um homem negro de pele clara eu sou mais propenso à alienação racial, até, de uma certa forma, por eu estar mais propenso a aceitação em ambientes brancos. Mas isso que hoje eu converso com meus pais, meus irmãos, no sentido de que você olha para mim ou como algumas pessoas retintas ou quase a maioria olham para mim, como eu seja branco, me leem como branco. Algumas outras pessoas negras me entendem como negro. As brancas me aceitam em seu ambiente por eu ser claro, mas me veem como negro. O branco sabe que eu não sou branco. Essa é uma questão. E aí é um nó para a nossa organização enquanto pessoas negras porque nós não nos reconhecemos. Isso não à toa. O contato com a epistemologia preta me dá elementos para eu entender isso, mas eu vou despertando a minha consciência quando eu vou ampliando a minha participação em ambientes pretos, em rodas de samba... A minha aproximação depois, eu acho que de dez anos, com o Jongo da Serrinha porque eu moro em Madureira, mas [...] minha relação com Madureira era uma relação dormitório. [...] um bairro negro por excelência, eram [relações] só nesse nível. E eu vou, no decorrer do processo, me aproximando de ambientes pretos – rodas de samba, encontros – e eu já estava desenvolvendo esse trabalho aos poucos, mas o recorte fundamental para mim [...] foi o contato com o projeto da UFF através do PENESB na Casa do Jongo, em que eles colocaram um projeto de extensão que eram experiências exitosas no campo da educação através da Lei 10.639. Os estagiários de lá foram para Madureira para trazer três dias de curso intenso na Casa do Jongo. E eu participei e aquilo deu um *start*, mas eu ainda muito resistente em relação à minha negritude ou muito resistente a aspectos do racismo porque eu ainda pensava como um homem branco. As minhas irmãs traziam debates por conta de há anos no movimento negro – eu lembro bem de uma colega lá que era professora de História e eu não sabia, mas ela era uma potência no movimento negro, foi colega de Azoilda Loreto. Então, quando eu faço esse curso, aí sim eu entendo: “Caraca, eu sou um homem negro” e me reafirmo enquanto tal ali. Porque eu sou um homem de Candomblé, sou um homem de samba e a negritude estava em mim por esses vieses, mas eu não entendia que a negritude estava em mim por uma questão genética, por uma questão racial. Eu achava que era só por essas interveniências externas. Ali eu me firmo e fico tentado a entender que tem gente produzindo a respeito. E eu rompo com a ideia [...] do negro e da negra ou dos pretos burros. Entro em contato com [essa produção intelectual] [...] E eu vou trazendo isso para o meu local de trabalho e vou tornando isso legítimo. [...] eu trago a todo momento e vou propondo isso, cutucando, eu sou o cara chato que fala sobre o racismo, sobre relações raciais, sobre diversidade a todo momento na educação. (Wagner)

“A pessoa chata, que fala sobre o racismo, sobre diversidade na educação” essa é uma fala que protagonistas da educação escutam. Perceber-se negro ou negra é também perceber os mecanismos que fizeram com que, por tantos anos, essa auto percepção fosse

---

<sup>220</sup> Trecho de entrevista na página 319.

<sup>221</sup> Saberes e afetos negros é um dos tópicos deste capítulo, onde falarei um pouco mais sobre como esses saberes e afetos transformam subjetividades e são potentes no engajamento antirracista.

diferente. É potente para o antirracismo porque permite a construção de um discurso sobre si mesmo (SOUZA, 1983) dissociado das “fantasias brancas sobre o que o negro deveria ser” (KILOMBA, 2019, p. 38). A identidade do sujeito, como ele se percebe no social e como percebe que o social organiza-se para pessoas sob seus signos identitários afeta sua agência. A percepção positiva de si mesmo como sujeito negro e a percepção do racismo em seu contexto social, afetando negativamente sua vida e dos seus, potencializa o afeto do desejo na agência para o fim do racismo, e para a construção de sociedades mais justas e equânimes, através de “novas configurações de poder e de conhecimento” (id., p. 13). Assim, perceber-se negro e negra é fundamental na construção de protagonismo na educação antirracista para os(as) profissionais entrevistados(as).

### *Trajetórias marcadas pelo racismo*

O racismo atravessa as vidas das pessoas negras e as formas de lidar com ele vão sendo construídas por cada sujeito e coletividade das formas possíveis, na contingência. Entre profissionais antirracistas da EMTS, a vivência do racismo é de luta contra ele. Olhar para o racismo que marca suas trajetórias as(os) mobiliza para atuar na educação fortalecendo as crianças negras e buscando uma educação que caminhe para possibilidades de

mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p. 15)

No segundo capítulo da tese eu trouxe muito do que Sueli contou sobre sua infância em suas entrevistas. A menina negra de São João de Meriti passou por percalços como conflitos armados no lugar onde vivia e necessidade de fuga de sua família em alguns momentos. Com estratégias familiares sempre priorizando a educação como caminho para um futuro melhor, ela pode completar seus estudos sem precisar mudar frequentemente de escola, morando com a avó em alguns momentos. Sueli nos conta que os planos eram a continuidade dos estudos, pois o pai acreditava que era importante não iniciar cedo no mundo trabalho, para maior dedicação à formação. Entretanto, a vida de Sueli foi atravessada pela violência. Violência a qual, como ela reflete, estão sujeitas muitas crianças pretas. Seu pai foi assassinado, o que a obrigou a tomar outros caminhos:

Eu senti que havia uma necessidade de me profissionalizar. Quando meu pai morreu eu tinha dezesseis anos, aquela época que a gente tem a necessidade de escolher uma profissão. Quando ele morreu eu já parei meu sonho de procurar: “Ah, tem que fazer faculdade.”, porque ele só me focava nisso. Ele dizia “Não precisa trabalhar. Estudar, focar”. [...] Eu sempre me via na área de humanas. Eu queria me expressar, eu queria comunicar, e eu achava que era boa nisso. E o sonho dele era me ver na área de eletrônica, porque ele era técnico em eletrônica. E ele tentou me colocar no CEFET para eu fazer técnico em eletrônica, e eu não passei. Foi aí que eu vi que a minha formação no primeiro grau, não era a formação que eu acreditava, que era boa, não era aquela escola excelente, que minha mãe lutou, que meu pai lutou para eu entrar. E [quando] ele morreu, eu estava no segundo ano do Ensino Médio, em uma escola de formação geral, escola estadual, que na época eu fiz prova para entrar e ele não quis me colocar no profissionalizante porque ele falou que eu não tinha que ter Ensino Médio Técnico porque eu tinha que focar em passar no vestibular. E naquela escola estadual tinha uma pessoa que tinha passado na UERJ, sem vestibular, então era naquela escola que eu tinha que estudar. Só que ele morreu e eu senti que precisava trabalhar [...] Eu fui trabalhar em uma fábrica de costura, como auxiliar, aprendiz de costura. Eu fui trabalhar de dia e fazer o Ensino Médio à noite [...] Hoje, como professora eu vejo que “eles me concluíram”, acho que no conselho de classe eles falaram: “Gente, é aquela menina que dorme o tempo todo e está ali se esforçando para aprender, para estudar, e não falta. Porque é uma aluna trabalhadora.” Acordava às quatro e pouca da manhã e pegava numa fábrica às sete. [...] No início da terceira série fui pegar a isenção da UFRJ. E quando eu cheguei lá no Fundão para pegar a isenção, uma fila imensa de gente para pegar a isenção, na época a gente pegava a isenção presencialmente. Um montão de gente com blusa do B<sup>222</sup> – B era um curso, na época, que “bombava”, um cursinho pré-vestibular. E aquelas meninas assim, tudo com cara de patricinha, bonitas, aquelas meninas brancas, com aquela aparência de adolescente normal. E eu me senti tão inferior, tão para baixo [...] fiquei um tempo na fila, meia hora, eu lembro que estava um sol... desisti, vim embora. Não fui pegar a isenção. Cheguei em casa, a minha tia madrinha que mora no mesmo quintal: “Eu vou te dar uma surra [...] você quer lavar vaso dos outros?” Mas ali a minha baixa autoestima me venceu, a situação que eu estava vivendo, o luto do meu pai, o fato de eu achar que não tinha condições me venceu. (Sueli)

Sueli traz o intenso relato de sua trajetória e reflete sobre os afetos que a atravessam. O luto pela perda do pai é também o luto de um futuro sonhado, onde ela poderia se dedicar aos estudos. Sua autoestima, abalada ao observar na fila suas concorrentes com “cara de adolescente normal”, meninas brancas, que presumiu não trabalharem e não terem que lidar com as dificuldades que ela vinha enfrentando, é mais uma dor, que culmina em sua desistência desse vestibular. Ela já havia percebido em outro momento de sua trajetória que, por mais que a família tivesse se esforçado para que ela tivesse uma boa formação escolar, essa formação não a preparou para um processo seletivo. Os padrões estéticos racistas (GOMES, 2017; SCHUCMAN, 2012; SOUZA, 1983) são importantes na leitura que Sueli fez de suas concorrentes: “meninas brancas, com caras de adolescentes normais”, e influíram na sua decisão de ir embora, por entender que o espaço da universidade não era para ela.

Jasmim nos conta também sobre vivências racistas. Desta vez, ela nos fala do espaço escolar, onde o racismo foi reproduzido e trouxe dores que, somente com a

---

<sup>222</sup> Nome do curso omitido.

apreensão de conceitos e a aquisição de conhecimentos sobre raça e racismo ela pode compreender:

O primeiro ponto em volta desse tema [do racismo] que eu tenho lembrança, foi quando eu tinha, acho que uns dez, onze anos, em um passeio de escola. Estava lá no passeio em uma piscina, tudo muito divertido, maravilhoso. Eu estudava em uma escola de bairro, que nem existe mais, mas com um nome católico, aí você já sabe como funciona um pouco. E nesse passeio tinha uma regra, que depois do almoço as crianças tinham que ficar mais ou menos uma hora e meia, duas horas sem entrar na piscina. [...] Fiquei sentada na beira da piscina com os pés dentro da água pegando sol. Coisa que você vê sua família fazendo e você faz. Eu lembro da diretora chegando perto de mim e falando “Não quero ninguém brincando perto da piscina, que vai passar mal”. Eu: “Mas eu só estou com o pé.”, me justifiquei. E ela virou para mim e falou: “Mas você é tão pretinha, vai acabar ficando mais preta ainda se continuar no sol”. Hoje em dia eu lembro como ela era ignorante, mas na hora eu não entendi. Eu fiquei assim: “Ué, só eu? Todo mundo vai ficar mais pretinho se ficar no sol. Por que só eu? Porque falou isso só para mim?”. Claro que você guarda, fica na sua cabeça, machucou de algum modo porque fui repreendida por isso, sendo que todo mundo estava fazendo isso, tinha criança jogando futebol e só porque eu estava perto da água não podia. Só que ai passa tempo, muitas coisas eu não falava para minha mãe, até porque eu não entendia, nessa época eu não sabia nada, não sabia nem sobre racismo, eu não tenho recordações nem de aula de História sobre escravidão, o porquê da escravidão acontecer, nada. [...] Escola particular, quando eu era novinha, vinte anos atrás eram muito poucos negros. [...] na época eu não entendi, eu fui entender mesmo que aquilo ali foi meu primeiro contato com racismo já com meus dezoito, dezenove anos, entrando na faculdade, que eu fui entender que o racismo não é só quando alguém vira para o outro e fala “macaca”, quer ofender de algum modo. Não, o racismo esteve na minha vida o tempo todo, o tempo todo. Quando falavam mal do meu cabelo, já também nessa idade, porque meu cabelo sempre foi muito cacheado e falavam que ele formava um girassol, isso era um modo de falar “Seu cabelo está feio, não é bonito desse jeito”. Eu entendi com dezoito anos, mas naquela época doeu. Então a gente vê como o racismo está estrutural, mas está tão aberto, tão aberto que uma criança de onze anos, que não sabe o que é o racismo, entende que aquilo foi uma ofensa. “Por que vou ficar mais pretinha? Isso é ruim?”. (Jasmim)

As vivências de racismo são hoje analisadas pelas profissionais através de uma compreensão das relações raciais que permite que elas compreendam a influência do racismo em suas trajetórias e construam agências antirracistas. Elas percebem a dureza de suas vivências e que são fruto de uma construção social injusta, que pode ser tensionada, acreditando que a cada dia possamos contribuir para transformar essa construção.

### *Saberes e afetos negros*

Nilma Gomes (2017) nos fala de “saberes emancipatórios construídos e sistematizados pelo movimento negro. São saberes produzidos nas lutas por emancipação, na luta antirracista, que permitem compreender as relações raciais e ir contra sua hierarquização. Azoilda Trindade (2006, 2013) me ajuda a pensar que esses são saberes ancestrais, saberes de afeto, construídos coletivamente, em diálogo com valores civilizatórios afro-brasileiros. Saberes e afetos negros com os quais profissionais

antirracistas da EMTS tiveram contato e que (trans)formaram suas subjetividades e foram caminhos para seu protagonismo na educação antirracista.

Natalina nos conta de sua experiência na EDUCAFRO, pré-vestibular do movimento negro, onde estudaram também Magna e Alessandra. Esse curso tem como objetivo a transformação social a partir do ingresso de jovens negros no ensino superior e em espaços de poder da sociedade, assim, para além dos conteúdos exigidos nos exames de ingresso no Ensino Superior, o curso traz para os estudantes saberes sobre raça e racismo e propõe ações de luta, sobretudo pelo direito às ações afirmativas<sup>223</sup>. É interessante pensarmos como o contato com esses saberes, os vínculos criados no curso e as lutas coletivas são formativos e podem afetar sujeitos na construção de uma agência antirracista, a partir da realidade da Trilhando Sonhos, onde três das profissionais que desenvolvem educação antirracista foram alunas do curso.

A EDUCAFRO atravessou a minha [...] [a] questão do ingresso no ensino superior, isso era um problema para mim, porque eu estava no curso normal, que tem outros objetivos, que não o vestibular. [...] já tinha os pré-vestibulares pagos e eu não tinha acesso, não tinha condições de frequentar um curso. [...] Alguém falou desse projeto e, à princípio eu fui por conta dessa questão [do vestibular] e falaram que era para negros e carentes, aí eu falei “Poxa, sou eu (risos) sou eu, a negra e a carente.” [...] E eu conheci o projeto da EDUCAFRO, que era muito mais. Fazia com que um negro ingressasse no ensino superior, tinha esse horizonte como método... mais pessoas negras se tornassem universitárias. Contribuir para diminuir um pouco essa desigualdade. E eu acho que foi lá que eu me dei conta do quanto pesa ser negro, ser pobre, para você conseguir alcançar determinados cursos, determinados lugares na sociedade. Eu acho que aí eu senti mais, eu já vinha sentindo as dificuldades que eu poderia ter. Quando eu cheguei ao curso, que eu vi, a real necessidade de projetos como esse. [...] A EDUCAFRO tem um espaço destinado à cultura e à cidadania, que você não vai encontrar em nenhum pré-vestibular [...] incentiva, o jovem a se engajar. Nessa luta e em outras lutas também e tinha um espaço muito interessante, que eram as reuniões, mensais, se eu não me engano. Na época era realizado em Nilópolis, e aí, nós íamos. Frei David, trazia várias questões atuais para discussão, para debate. E eu lembro que a primeira vez que eu ouvi falar de cotas, ainda nem era um projeto como hoje, já consolidado. Ele chamava, abria o microfone para quem quisesse ir lá na frente e se colocar. É muito interessante esse processo, que é um processo formativo, mesmo. Porque, naquele ímpeto... você é adolescente, [...] não tinha limite de idade, mas eu tinha dezoito anos, e: “Que história é essa?” até o discurso ainda era assim... “Como assim? Negro não sabe menos” ... e argumentos, que hoje em dia a gente tem outra visão completamente diferente. E o quanto que era importante aquele espaço de fala, e de escuta do outro também, dos argumentos... e um argumentava e o outro contra argumentava e não tinha certo ou errado... tinha reflexões e aí, você ia sendo levado para outros pensamentos, outros patamares. E os professores eram voluntários. Eram pessoas que estavam na universidade e tinham o compromisso de retornar a maior parte deles de retornar para o pré-vestibular. A questão do compromisso, de retribuir de alguma forma. Isso são valores... aprendidos ali, que eu acho que não tem preço e que contribuíram e contribuem para minha formação; Depois eu retornei, passei no vestibular, recebi uma bolsa na PUC do Rio de Janeiro, que é uma universidade de excelência. E um dos compromissos que você assumia ao ser bolsista era você retornar e eu lembro que meu núcleo tinha uma deficiência na literatura e eu me... afolei a dar aula lá, porque eu sabia que era a matéria que eu tinha o melhor desempenho. Eu passava os finais de semana estudando para poder trazer baterias de exercícios, coisas que pudessem contribuir, para que os alunos pudessem passar no dito vestibular. Foi muito bom... eu aprendi muito estudando, aprendi muito indo lá lecionar. Eu

---

<sup>223</sup> Para Mais informações sobre o currículo da EDUCAFRO ver SANTOS, 2019; SANTOS; PEREIRA, 2021; PEREIRA; SANTOS, 2021 e SANTOS, 2022.

já tinha aprendido como aluna, os envolvimentoos naqueles domingos. Tanto nas aulas quanto nos encontros... os encontros são muito ricos. Tinha também os atos, que eles estimulavam a gente a participar. Eu lembro que uma vez na estátua de Zumbi de Palmares, um sol [risos] a gente fez um ato. Aquele da UERJ, quando foram instauradas as cotas, que teve um Cristo negro. [...] não participei desse, mas eu lembro da organização desse ato. Eu lembro bem fortemente. (Natalina)

Natalina nos fala de saberes emancipatórios que chegam a ela pela via da oralidade, da circularidade e da cooperatividade, saberes que falam de religiosidade, corporeidade, ancestralidade, memória e ludicidade; valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na EDUCAFRO que a afetam e marcam a sua formação subjetiva. Ela percebe com mais profundidade questões sociais que a atravessam, participa de momentos de reflexão sobre relações raciais e de luta política por equidade.

Saberes e afetos negros estão em muitos espaços. Thayara Lima nos fala da atual capilarização do movimento negro, “onde os sujeitos são afetados pela cultura de luta antirracista e a carregam consigo para os espaços que já estão ocupando na sociedade.” (2022, p. 87). Alessandra nos conta de um grupo de estudos pequeno, entre amigos, onde ela tem a possibilidade de pensar junto e participar da circulação desses saberes:

Eu participo de um grupo de estudos, já tem mais de um ano. Que surgiu na pandemia [...] na primeira parte [dela], [com] um amigo que é meu padrinho de casamento, sobre racismo estrutural. Um livro do Silvio de Almeida, da coleção da Djamilia Ribeiro, [...] A gente começou a ler há mais de um ano e estamos nele ainda [risos]. Os encontros são quinzenais a gente estuda, tem esses momentos em que a gente se encontra. (Alessandra)

Encontros quinzenais discutindo o mesmo livro há mais de um ano denotam que os debates são aprofundados. Nesse espaço, Alessandra se reúne com outros sujeitos que aprendem juntos e constroem saberes sobre o racismo e a luta antirracista.

Os saberes e afetos negros estão também em múltiplas formas: identitários, políticos, e estético corpóreos (GOMES, 2017). Ivone Lara nos conta como é afetada pela musicalidade e energia vital/Axé. Ela traz de sua trajetória, desde a infância, uma relação com a música negra, a partir da inserção dos pais no universo do samba. Admira também outras expressões culturais negras, que compõe os espaços culturais que busca. O saber, o conhecer o mundo, se dá por múltiplas vias que nos afetam. Assim, trago referências culturais de Ivone Lara como saberes e afetos negros.

Os meus pais são tipo boêmios, meu pai é da área do samba, então eu sempre tive muitos eventos de adultos para ir com eles, em quadra de samba, um amigo do meu pai tinha um salão de festas e eles sempre faziam umas festas lá, festa junina, ou festa típica anos 50/60/70 e eu ficava ali na mesa de boas [...] antes da pandemia, meu programa de final de semana com as amigas, [...] favorito, era samba, roda de samba [...] Essa questão do samba está na veia desde sempre. E centros culturais também, às vezes uma exposição negra, mas que está na veia, está na veia ... ah tem outra coisa que está na veia: é o samba e a capoeira. Eu já fiz um tempinho muito curto, adoro capoeira, quando eu estou passando e o pessoal está jogando, eu já paro, eu já olho. Maculelê, eu adoro aquele barulhinho da madeirinha batendo. A roupa afro, a estampa, eu sou uma pessoa que gosta muito de cor, vai ser difícil me ver com aquela

paleta nude, o preto, o bege. Não, eu gosto de cor. E a estampa negra eu acho linda. E a comida. (Ivone Lara)

Retomando a fala de Wagner algumas páginas atrás, em que ele conta sobre seu processo de perceber-se negro<sup>224</sup>, encontramos lado a lado saberes ancestrais, da religiosidade, da corporeidade, da musicalidade, da cultura negra e de epistemologias negras no movimento negro e na universidade. Não há uma hierarquização. São saberes e afetos que tocam e confluem na transformação subjetiva. Retomemos um pouco de sua fala, preciosa para a compreensão de que, apesar das divisões modernas que ainda fazemos de cultura e conhecimento, corpo/mente, saberes e afetos não cabem em nossas delimitações:

O contato com a epistemologia preta me dá elementos para eu entender isso, mas eu vou despertando a minha consciência quando eu vou ampliando a minha participação em ambientes pretos, em rodas de samba... A minha aproximação depois, eu acho que de dez anos com o Jongo da Serrinha [...] o recorte fundamental para mim [...] foi o contato com o projeto da UFF através do PENESB na Casa do Jongo em que eles colocaram um projeto de extensão que eram experiências exitosas no campo da educação através da Lei 10.639. (Wagner)

Wagner conta que seu letramento racial foi uma experiência tão profundamente transformadora que mudou a forma como ele se relaciona na escola, como se coloca e analisa relações de poder no ambiente escolar. Ter contato com saberes que o fizeram compreender e lutar contra a opressão racial lhe permitiu enxergar essa e outras opressões na escola e se perceber dentro desses mecanismos de opressão, podendo encontrar outras formas de atuação.

Eu sou de uma geração [...] [que] prossegue com uma tradição rígida de punição, de memorização. [...] uma época de castigos corporais. [...] Era uma maneira [considerada] correta de ensinar. Fico adolescente e vou fazer curso de formação de professores, muito mal formado, porque todo o Brasil passava por uma carência que veio correspondente da ausência de investimentos na década de 1970 e 1980. [...] Mas eu, como sempre fui inteligente, gostava de ler, consegui minimizar em nível bem rasteiro essa deficiência na minha formação. Faço vestibular para a federal em Pedagogia e sigo a minha vida como educador. De uma certa forma a minha prática vai corroborando [...] essa referência minha enquanto criança. Eu achava tão boa a forma como fui educado que seria a forma correta. Mas [...] a minha infância na escola, é marcada pela compreensão de que a opressão é legítima [...] Hoje quando eu vou – na medida do possível – tomando cuidado com os referenciais teóricos que vão produzindo meu letramento racial [...] E esse letramento racial, que vai sendo aos poucos produzido em mim, é ainda muito precário porque eu não tinha contato de formação, não tinha leituras suficientes. É muito através de ensaio e erro e remanescente de práticas opressoras e opressivas no cotidiano escolar ou no cotidiano educacional. Eu cresci e tive toda a minha infância em contato direto e sendo vítima delas, sendo objeto delas; vou para o Ensino Médio e percebo isso e mais [...] um gozo perverso que se estabelece de que os professores do Ensino Médio que são aqueles mais rígidos e mais famosos pelos índices de reprovação, são aqueles mais exaltados pela escola e por consequência pelos alunos, porque eles são muito bons. E por serem muito bons, as pessoas não os alcançavam em termos de aprendizagem. [...] eles acabam reprovando bastante ou porque eles eram vingativos e não poderiam ser questionados e perseguiam e reprovavam também. Vou para a universidade que é o berço sagrado das

---

<sup>224</sup> Página 188.

fogueiras dos egos. [...] Entendo a importância da universidade, mas essa dinâmica para mim é horrível, me faz muito mal. Talvez por eu ter lidado muitos anos e hoje tenho consciência de que isso é ruim. Então, vou para a universidade e percebo também essa mesma dinâmica. Levo muito tempo reproduzindo isso enquanto orientador, mas sobretudo antes, como professor. Durante a minha formação no Ensino Médio e já começo a dar aula. Vou para a faculdade e começo a substituir professores dois, três meses [...] Me formo e assumo sala de aula. Depois vou fazer pós-graduação dar aula no ensino superior. Eu continuo reproduzindo. De uma certa forma você busca referências [...] mesmo hoje não gostando delas, achando um absurdo, mas era o que eu tinha referência. E o pior: o poder é inebriante; [...] isso vai mexendo com você, no sentido dos alunos temerem, no sentido de você reproduzir práticas institucionais opressoras com os seus colegas porque, querendo ou não, enquanto orientador eu também estou em uma estrutura – mesmo com todos nós funcionários públicos, mesmo que idealizada – de superior de poder [...] no final todo mundo é oprimido e a gente enquanto orientador é tão oprimido quanto o professor. [...] Somente depois, com esse contato de referenciais de letramento – que hoje a gente chama de letramento racial – mas de fundamentações para a compreensão das relações étnico-raciais na educação e o papel da escola nisso tudo, porque eu entendia que isso era importante para a minha formação e não enquanto homem negro – uma coisa muito doida. E eu precisava estudar sobre isso e eu vou aos poucos tomando contato com as coisas, mas eu começo a atuar definitivamente na minha prática, nessa perspectiva só a partir de 2010, que eu vou produzindo grupos de estudos voltados [para questões raciais] e começo a ser chamado na minha escola “Novembro está vindo aí e Wagner, o que você vai fazer, qual grupo de estudos que você vai fazer?”. E eu vou me apaixonando por isso, vou tomando consciência de mim nesse sentido maior, vou ampliando a consciência de mim como homem negro e vou tentando trazer isso, ampliando para a minha prática. (Wagner)

Wagner enumera muitas experiências formativas, desde a escola até sua atuação como professor universitário. Todas o formaram em alguma medida, mas ele relata que percebe que egos e poderes nesses espaços são inebriantes. Ao ter contato com referenciais que o permitem repensar relações raciais e perceber-se como homem negro, ele percebe seu lugar nessas estruturas de poder, mesmo oprimido em muitas esferas, oprime nas que alcança poder, reproduzindo práticas que o formaram. Os saberes e afetos negros são então uma transformação subjetiva, uma mudança de paradigmas que o faz mudar sua perspectiva de poder e sua prática pedagógica.

Nos relatos aqui trazidos encontramos diferentes formas de contato com saberes e afetos negros. Saberes fundamentais para a transformação dos sujeitos, que permitiram seu engajamento e que lhes deram também ferramentas para a construção de educação antirracista. São saberes e afetos calcados em valores civilizatórios afro-brasileiros, que transformam a percepção dos sujeitos sobre si, o outro e a sociedade.

### *Universidade e trajetória escolar*

A escola e a universidade podem ser espaços onde o racismo se evidencia, mas também para a partilha de saberes e afetos negros. Um(a) professor(a), um colega, um conflito.... encontros na escola e na universidade são potentes para friccionar/tensionar o racismo. Algumas profissionais que hoje atuam na EMTS foram afetadas nas suas



trajetórias escolares e universitárias por saberes que as auxiliaram na construção de uma agência antirracista. Apesar de a universidade e os currículos escolares terem bases epistemológicas eurocentradas, Nilma Gomes explica que saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro chegam às escolas e universidades, tendo em vista que

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos. (...) muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. (2017, p.16)

Jasmim nos conta que o ingresso no Ensino Médio, na educação pública, foi um momento chave em sua vida:

Até eu entrar no Ensino Médio não sabia praticamente nada de racismo, nada. Não sabia como era a estrutura dele, como isso me afetava, ou poderia me afetar ainda, não sabia nada. Quando eu entrei no Ensino Médio em uma escola pública comecei a conhecer o mundo, alguns professores muito mais é... falantes mesmo, de: “Vocês viram o jornal hoje? O jornal hoje falou disso e disso. Como isso muda na sua vida?”, isso não tinha na escola particular, [...] Eu comecei a ver o mundo, ver uma reportagem e ser crítica com aquela reportagem, com aquele movimento, com aquela política, com as coisas, mas ainda não aberta. Comecei a enxergar que havia outras vidas além da minha, que nem todo mundo tinha a mesma oportunidade, que nem todo mundo tinha tempo para estar numa escola do Ensino Médio. [...] Eu acho que [se não tivesse passado pelo Ensino Médio público] seria aquela menina mimada, sem conhecer nada do mundo, que seria Aécio totalmente [risos], ou até mesmo bolsominion, talvez. E quando eu entrei na faculdade, fui fazer serviço social, virou a revolta. Eu passei não só a enxergar, eu passei a me revoltar. Como é que as pessoas deixaram chegar nesse ponto? Por que em 2018, na época, eu ainda tenho que sofrer com isso? Já era para ter acabado! E a gente fala das pirâmides sociais e você cai na real que você não é, desculpa o termo, mas que você não é importante nesse mundo. Eu parei para ver e eu era o fim da pirâmide social, sou mulher, negra, pobre. Então eu passei a não só observar, passei a tentar atuar. [...] Foi o serviço social que me mostrou isso, que eu como uma mulher negra pobre, posso dar visibilidade tanto às minhas dores quanto às dores dos outros. E a questão da empatia mesmo, tá eu sou uma mulher negra pobre, mas também tem aquele menino negro e homossexual, tem aquela menina branca que tem que se prostituir, se não passa [fome]. Você começa a abrir os olhos e ver que a gente tem as nossas dores, mas que muitas pessoas ao nosso redor tem suas próprias dores. É claro que, olhando as minhas foi que comecei a ver o racismo em quase todos os momentos, parecia até que eu nunca tinha sofrido. Mas eu já tinha sofrido várias vezes e não enxergava isso. Coisas que eu lembro que eu falava ainda no início da faculdade: “Cabelo *black* é bonito, mas não vou deixar o meu não, fica bonito só naquelas pessoas ali”. Quem são essas pessoas? São iguais a mim. Eu passei a olhar o outro e tentar realmente me colocar no lugar do outro, não só olhar como uma mera observadora, eu comecei a olhar e tentar entender a dor, a necessidade daquela luta, independente de qual é a luta. (Jasmim)

É interessante pensarmos como as trajetórias de cada pessoa afetam seu estar hoje na educação. Jasmim é assistente social. Uma mulher negra que hoje cursa pedagogia e atua

como agente de apoio à inclusão. Desde o Ensino Médio ela adotou uma postura mais crítica sobre a realidade social, a partir de suas experiências escolares. Na graduação, em uma área onde a atuação visa garantir direitos à pessoas em vulnerabilidade social, ela passou a ver as próprias dores e as dores do outro, como um construto social que produz as diferenças como hierarquia, pois

diferenças são classificadas em função de um modelo que estabelece a existência de outros. Visões de mundo sempre trazem o incômodo de inventar outros: “Mulheres, primitivos, judeus, africanos, pobres e toda pessoa qualificada com a etiqueta ‘diferente’, em diversas épocas” são considerados grupos dominados pelo “instinto e afetividade, alheios à razão” (Oyewumi, 2017, p. 40). (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 4)

Essas vivências e conhecimentos de Jasmim trazem empatia e afetam sua atuação na Trilhando Sonhos. Sua agência, dentro das possibilidades do cargo que ocupa, vai no sentido de acolher a diferença. Como mulher negra, ela torna-se referência para algumas crianças negras na construção de sua autoestima.

Alessandra teve uma experiência diferente. Apesar de ter a experiência universitária como algo a lhe abrir horizontes, o debate racial não esteve presente nesse âmbito de sua formação, e chegou por outros caminhos. Ela passou por diferentes cursos universitários, pedagogia foi o último deles, que trancou em 2013, em momento próximo da finalização. Apesar de ter interrompido o curso dez anos após a promulgação da Lei 10.639/03, ela não teve acesso a discussões sobre racismo na universidade, nem mesmo entre os estudantes. É importante destacarmos que, apesar de posterior à Lei 10.639/03, seu ingresso na universidade é anterior às cotas raciais na UFRJ, onde estudou, o que não permitiu seu contato com estudantes negros(as) em maior número, que hoje estão afetando o currículo da instituição (LIMA, 2022; PHILOMENA, em fase de elaboração)

A UFRJ abriu meus horizontes e me fez entender de que [...] você tem que pensar, tem que andar com suas próprias pernas, se não, você não consegue. “Busca seu mundo.” A UFRJ foi um divisor de águas na minha vida. Eu fiquei bastante tempo lá [risos]. [...] sai da UFRJ em 2013, tem tempo já, quase há 10 anos. Então a [faculdade de] educação mudou, o currículo mudou, o pensamento mudou. Naquela época não tinha, eu não estudava, não falava de educação antirracista. Não falávamos muito de racismo, então não tinha como estudar isso. A gente falava mais numa questão classista. A UFRJ, pelo menos na pedagogia, era marxista, então a gente falava muito de classe. E eu sempre tinha dificuldade em pensar porque eu sempre gostei muito de Foucault, então eu tinha uma certa dificuldade em entender a classe porque eu via o mundo foucaultiano [...]Tinha um pouco da questão do machismo, [que] a gente estudava um pouco mais. Até porque em uma faculdade cheia de mulheres a gente acabava falando mais, mas não era que a gente estudava isso, mas naturalmente em nossas conversas saia, nada acadêmico de fato, oficial. [...] eu via um pouco [o racismo] na fala dos meninos, porque eu ficava muito com garotos, mas de preferência [afetivo-sexual], falavam: “Ah fulana!”, “Mas fulana é assim, é pretinha”, falavam que era pretinha, aí você via a mulher era negra. Então tinha muito dessa fala, mas não era uma questão consciente, algo que é estrutural. Mas também essa questão de fato racista mesmo, de fora, eu não via porque a universidade é outro meio. Mas essa coisa mais veladinha, escamoteada, que ninguém pensa que é racismo sempre aconteceu, em todos os lugares. (Alessandra)

O racismo está no currículo, no encontro com colegas e em ações de profissionais da educação. Pode acontecer, como Alessandra nos fala, de forma que não seja consciente, algo que é estrutural, em que o sujeito não percebe o racismo que orienta suas ações e pensares sobre as situações que vivencia. Jhee nos relata uma situação de racismo vivida na escola, a partir da qual percebeu o racismo, e que desde então sua percepção mudou:

O meu tio é preto, a minha avó é preta, a minha mãe se declara parda, mas eu sempre convivi com muita gente preta, branca e nunca vivenciei nada de racismo na minha adolescência até meu segundo ano do Ensino Médio. Dois dos meus melhores amigos são pretos, um deles era bem de vida, a família era bem de vida, e outro não. A gente estudava no mesmo colégio, era o mesmo grupinho e teve um problema na gincana da escola, estouraram os banheiros do ginásio. Saíram dois meninos: um amigo nosso que era branco e um menino preto que saiu até lavando a mão e estava longe de onde foi o estouro. Ele era altão e foram em cima dele, que a gente saiu da arquibancada, como se ele fosse um adulto. E eles já decidiram que ele cometeu aquilo e acabou. [...] Meu pai é policial, liguei para meu pai [...] porque eles já tinham declarado que o menino saindo da outra porta era o culpado. E no meio da confusão eu não tinha entendido que isso era porque ele era preto. O meu pai, que sempre foi muito grosso, muito bronco, falou “É porque o Alberto<sup>225</sup> é negro. Quando eles pegam o negão já acusam logo –olha o jeito que meu pai fala – porque são eles que ficam fazendo merda – meu pai! – acusam logo; vocês não têm que brigar com o segurança daqui não.” [...] Ele foi ali para aliviar o meu amigo – porque era meu amigo – mas que os caras não agiram errado, normal. “Pela sua aparência Alberto, um negão desses”. Provavelmente no trabalho ele deve ter cometido várias injustiças porque ele já determinava que o negro estava errado saindo pela outra porta com a mão molhada. Inclusive quem fez foram dois meninos brancos e um bem loirinho foi o culpado da explosão. E só foi resolvido porque ele era nosso amigo, senão ele teria sido expulso da escola, teria respondido por alguma coisa sobre vandalismo, só porque ele era preto. [...] Eu demorei a enxergar o racismo e daí que eu entendi [...] nesse episódio. [...] sempre foi muito plural o meu meio e eu não enxergava... Ali eu comecei a ver o porquê tinham certas amigas que [questionavam] “Porque você está sempre com o Alberto e com Felipe<sup>226</sup>?”. Era só porque eles eram negros e eu sempre fui amiga deles. [...] Aí eu percebi a diferença. Nas festas delas eles não iam, só o que tinha dinheiro. O Alberto nunca ia e eu fui entender o porquê. Aí eu me toquei. Até então eu era completamente tapada e cega nesse assunto, nunca tinha percebido nada, quinze anos e não tinha percebido nada. (Jhee)

Seja através de conflitos, a partir do racismo que se faz perceber, de professores antirracistas, a escola e a universidade podem ser espaços para a “virada de chave”, o momento que muda tudo, que faz reler toda uma trajetória, toda uma sociedade e compreender que o racismo sempre esteve lá, sempre esteve presente, desde que a pessoa está nesse mundo, ainda que a pessoa não visse. A partir dessa mudança, não é mais possível voltar atrás, a pessoa sempre irá enxergar o racismo, e é a partir daí que é possível construir uma agência para que um dia ele não esteja mais presente em nossa sociedade.

---

<sup>225</sup> Nome fictício.

<sup>226</sup> Nome fictício.

### *Políticas de ação afirmativa (cotas raciais)*

As políticas de ação afirmativa têm transformado o espaço universitário e o serviço público. Ainda são espaços majoritariamente brancos, mas há uma crescente presença de pessoas negras, que têm provocado mudanças na produção de conhecimento e nas agendas de instituições (MONGIM, 2017; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2017). Nos currículos universitários o debate racial começa a se colocar mais recentemente, com o ingresso de estudantes e professores(as) afetados(as) pela cultura antirracista, através de inserção de epistemologias negras, indígenas e questionadoras do colonialismo/colonialidade, e também da criação de disciplinas que visam contemplar o debate sobre relações raciais e estudos da África e da diáspora em diferentes instituições (LIMA, 2022, SILVA, 2020; PHILOMENA, em fase de elaboração). Entretanto, sabemos que como encontro, o currículo universitário faz-se em muitos espaços e nas trocas entre estudantes, mesmo fora das paredes da instituição. Sueli e Ivone Lara foram professoras que acessaram as cotas no ingresso ao magistério do município de Duque de Caxias e, percebemos nesta tese, a importância de suas atuações em uma educação antirracista, que está atenta às necessidades das crianças pretas do município.

Assim como Alessandra, na universidade, Ivone Lara percebeu poucos espaços para discussões sobre questões raciais, prevalecendo as discussões em torno das problemáticas de classe, mesmo em um período quando a implementação das cotas raciais deveria, em sua perspectiva, ter fomentado o debate sobre raça e racismo:

Eu fiz UERJ<sup>227</sup>, na época, eu acho que foi início das cotas [raciais [...]] Eu acho que, justamente por conta disso, tinha que estar mais quente essa temática. Nós conversávamos às vezes de uma forma rasa, no sentido [...] de abrir essa questão do porquê das cotas, o porquê da necessidade das cotas, mas essas discussões não eram em sala de aula com o professor não, era na mesa de bar. A UERJ é um prédio vertical, praticamente todos os cursos naquele prédio, eu andava muito com a galera de Filosofia, de Sociologia, de Ciência Política, então a gente sentava no bar e conversava sobre. Mas em sala de aula, nossa, eu estou puxando aqui, mas não, não muito. [...] eu fazia parte de movimento estudantil, da UNE e tudo mais. Então, às vezes nesses grupos, dos amigos, da UNE, conversávamos sobre. (Ivone Lara)

No currículo da universidade o debate sobre as cotas aparece entre os estudantes. Não há movimentos dos docentes da universidade com os quais Ivone Lara tenha contato para pensar as cotas ou o ensino de relações raciais, mas ela e colegas de diferentes cursos –

---

<sup>227</sup> A UERJ foi a primeira universidade brasileira a implantar a política de cotas. No ano 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei 3.524, que passou a reservar 50% da vagas para estudantes egressos de escolas públicas. Em 2001, a Lei 3.708 destinou 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros. A Lei 8.121/2018, em vigor atualmente, estabelece a cota mínima de 20% para negros, indígenas e quilombolas. Informação disponível em: [https://www.uerj.br/uerj\\_tags/cotas-raciais/#:~:text=A%20Uerj%20foi%20pioneira%20na,vagas%20para%20candidatos%20autodeclarados%20negros](https://www.uerj.br/uerj_tags/cotas-raciais/#:~:text=A%20Uerj%20foi%20pioneira%20na,vagas%20para%20candidatos%20autodeclarados%20negros). Acesso em: 21/11/2022.

incluindo o movimento estudantil – são afetados pela mudança no ingresso dos estudantes e, a partir da existência das cotas raciais, passam a refletir juntos sobre questões raciais.

Sueli Foi uma das estudantes que ingressou pelo sistema de cotas. A existência do sistema foi uma forma de ela perceber que ingressar na universidade era possível, após tantas dificuldades enfrentadas.

Isso foi ano de 93, aquele ano foi o primeiro ano do pré e foi o ano que eu entrei na igreja evangélica, porque quando o meu pai morreu as pessoas começaram a me evangelizar, porque você fica muito carente, e eu conheci um grupo jovem [...] me envolvi, fiz muitas amizades [...] E aquele mesmo ano foi o ano que tinha um Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na igreja da matriz em São João [de Meriti]<sup>228</sup>, foi aquele primeiro ano. Eu não fui porque estava no grupo jovem de uma igreja evangélica [...] uma menina com dezesseis, dezessete, anos que não tinha nenhuma formação, nenhuma crítica em relação a fazer esse tipo de separação, alguém que me orientasse que não tem nada a ver você ir... e eu não fui. [...] Eu fui vivendo, fui trabalhar em uma fábrica, fui ajudar a minha mãe, conclui meu Ensino Médio. Mas dentro de mim ficava: “Eu preciso ter uma profissão” [...] Com dezenove anos eu casei. [...] o trabalho do meu marido me fez morar em Manaus. E lá em Manaus eu comecei a fazer um cursinho pré-vestibular, porque eu não tirei da minha cabeça que eu precisava estudar. Ele se mudou para Roraima e eu [...] fui na faculdade de Roraima e comecei a fazer um cursinho, lá tinha uns cursinhos que não eram presenciais, mas também não eram online naquela época... eram livros, uma coisa que você pegava e estudava em casa. [...] Fiquei casada por cinco anos. Quando eu me separei, voltei para o Rio [...] em maio de 2002, tinha 24 anos. Uma das primeiras coisas que eu fiz foi pegar a folha dirigida, abri e vi o que tinha de edital aberto, tinham dois editais, da FAETEC para pós-médio técnico em telecomunicações, e a [...] segunda etapa da UERJ. Me inscrevi nos dois. [...] Fiz um cursinho de telemarketing, de três sábados, e já arrumei um emprego de telemarketing [...] Fiz a prova de pós-médio da FAETEC, passei e comecei a estudar [...] não entendia nada de matemática [...] Mas eu super curtia estar saindo, estudando ... [...] minha prima estava na faculdade e falou: [...] “Você pode entrar com cotas para negros”. [...] “Posso?”, “Pode!”. Era o primeiro vestibular de cotas da UERJ [...] “Eu nem sei do que se trata, mas se eu posso, posso.” [...] Ela estudava sociologia na UFRJ, então estava por dentro das discussões. [...] ela que me orientou [na inscrição]. Eu fiz a primeira prova. Eu lembro que [n]o metrô, quando eu ia para o trabalho, eu dava uma lida nos livros de língua portuguesa. Ela falou assim “Sueli, saiu o resultado da UERJ, você vai olhar?”, eu “Marise<sup>229</sup>, oito anos que eu não estudo, para que eu vou olhar. Estou na FAETEC, então tudo bem”, “Mas dá uma olhada”. [...] Passei para a segunda fase. Achei que não tivesse passado, então fiquei super feliz. Primeiro vestibular na vida que eu fiz, porque até então eu não tinha feito nenhum, porque eu achava que não podia, que não conseguia. (Sueli)

Sueli nos mostra que sua trajetória, atravessada pelo racismo e pela pobreza a fez acreditar que não era possível ingressar em uma universidade. Destaco a importância de dois elementos na mudança de perspectiva: a família sempre foi rede de apoio para Sueli, nesse sentido de relações cooperativas, a prima, que tinha conhecimento das políticas de ação afirmativa pode orientá-la. O outro elemento é a própria política, que naquele momento permite que Sueli acredite que há alguma possibilidade de ingresso. Ao longo da narrativa

---

<sup>228</sup> O PVNC é fundado em São João de Meriti por um grupo de franciscanos, ordem da Igreja Católica, porém, pretendendo-se ecumênico atendia a estudantes independente de credo religioso. Entre seus voluntários havia também sujeitos que não eram vinculados à Igreja. Ver Nascimento (2010) e Santos (2019). A EDUCAFRO, onde estudaram Natalina e Magna tem origem do PVNC, a partir do rompimento de alguns integrantes.

<sup>229</sup> Nome fictício.

de Sueli, a política de cotas aparece como importante para seu ingresso na formação e no serviço público e também para sua compreensão das questões raciais.

[...] Aí eu fiquei empolgada, então eu comecei estudar. Eu lembro que trabalhava de telemarketing e tinha coisas assim: eu pegando livros de História, até na UngirãRio<sup>230</sup> [...] estudando história medieval... aí tinha uma chefe de telemarketing que falou “Por que você está lendo esse livro?”, “Porque eu vou fazer o vestibular da UERJ”. Ela era professora de História, “Por que você está lendo isso? História medieval? Isso não cai na UERJ, minha filha” [...] “Ah não cai não?”, não sabia nem o que estava fazendo. Fiz o vestibular [...] Consegui fazer. Na primeira classificação não entrei, na segunda não entrei, terceira classificação, não entrei. Quando saiu o edital de vagas remanescentes, me inscrevi e entrei. Porque escolhi pedagogia? Porque na época que eu estava lá em Manaus comecei a trabalhar [...] educação de jovens e adultos como voluntária à noite, na secretaria. E educação é uma “cachaça” [risos] eu falei “Caraca, que negócio maneiro”, porque eu fiquei vendo as senhoras aprendendo a ler, era uma coisa para a igreja, de ensinar as senhoras, elas queriam aprender a ler a bíblia, as velhinhas, os velhinhos e muitos jovens também. Eu trabalhava na secretaria, mas eu acompanhava de longe os professores trabalhando. E eu comecei a gostar daquilo, aí eu soube que tinha um curso de pedagogia aqui em Caxias, na UERJ, [...] “licenciatura não, não quero ficar na sala de aula. Quero trabalhar na parte de gestão”, porque eu trabalhava na secretaria [...] como voluntária na EJA. E eu fiz o vestibular para pedagogia gestão e passei [...] era administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar, que é orientação pedagógica. [...] quando eu escolhi e entrei, falei: “Tudo a ver, porque em Caxias, aquilo que eu quero, perto da minha casa” [...] no segundo período, no terceiro, eu estava completamente envolvida. Quando eu via as falas das colegas que fizeram normal e estavam em sala de aula, eu ficava “falta alguma coisa”, eu estava na gestão, mas não estava completo, eu precisava viver a sala de aula. Mesmo que eu não fosse para a sala de aula eu precisava daquela vivência. Aí o curso de pedagogia mudou, a legislação mudou durante o período que eu estava cursando, [...] se a gente pegava umas disciplinas de licenciatura a gente também podia sair com a licenciatura [...] eu peguei algumas disciplinas de licenciatura, peguei também o estágio [...] então pude sair também habilitada para licenciatura. Enfim, por isso eu me tornei professora [risos]. (Sueli)

Sueli contou sobre os caminhos da vida que a levaram a ser professora, permeados por atravessamentos de raça, classe e gênero. Em uma experiência voluntária ela se envolveu com a educação e, quando teve a possibilidade de se profissionalizar, buscou esse caminho. A trajetória de Sueli, mulher negra periférica a leva até à docência no contexto de políticas de ação afirmativa e em sua atuação como professora o seu lugar social se evidencia.

#### *Políticas de ação afirmativa (Lei 10.639/03)*

A legislação que determina o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena está no bojo das políticas de ação afirmativa. A lei é um disparador para que professores e professoras passem a incorporar esses conteúdos e repensar relações raciais. Fomenta ainda cursos de formação continuada nas redes de ensino, mudanças nos currículos das

---

<sup>230</sup> Universidade do Grande Rio, instituição privada, com um *Campus* em Duque de Caxias.

universidades<sup>231</sup> e desenvolvimento de cursos de extensão nesse espaço, como o PENESB, por exemplo, citado por Wagner como importante em sua formação.

Na formação de Sueli a busca por um debate acerca de relações raciais foi iniciativa própria, oportunizada pela Lei 10.639/03, com a promoção de cursos acerca da temática em universidades e nas redes de ensino onde atua.

Na minha formação [inicial] não teve nenhuma discussão, nada específico. Quando saiu a Lei 10.639, a UERJ fez um curso de extensão dessa legislação, aí eu fiz na UERJ Maracanã, junto com umas amigas. E esse curso de extensão foi um divisor de águas para a minha formação, porque até então, veio a legislação, na minha formação pouco ou nada foi falado sobre isso. [O curso] Não era obrigatório [...] A gente tinha acabado de se formar e foi fazer<sup>232</sup>. Foi um divisor de águas porque eu pude atentar ou chamar a minha atenção para colocar em prática a Lei 10.639. E desde então eu sempre procuro tudo que tem dessa temática de formação [...] na rede de Caxias eu passei por várias formações, em outras redes que eu também trabalhei, outras universidades, sempre que eu posso participo [...] sempre iniciativa minha, porque na formação obrigatória não [tive]. (Sueli)

A formação é fundamental na construção do protagonismo de Sueli na educação antirracista, e só foi possível porque ela buscou tais caminhos, a partir de curso de extensão universitária e em cursos oferecidos pelas redes de ensino onde atua, nenhum deles de caráter obrigatório. Muitos educadores e educadoras podem não ter o desejo de buscar formações na área de relações raciais e, não havendo uma previsão para a formação inicial e continuada nesse sentido, estes podem não ter contato com conhecimentos e afetos antirracistas. Assim, como nossa estrutura social é racista, a reprodução do racismo tende a se manter. Sueli busca esses caminhos de formação a partir do incômodo, dos afetos trazidos pela vivência do racismo, na expectativa de encontrar melhores formas de agência na educação que possam ir contra ele. Essa busca pelo conhecimento que permite construir uma educação comprometida com justiça social dialoga com a percepção de cada profissional como

Autores/as de nossa vida e de nossa história, aqui temos um ponto de força do nosso lugar como educadores, na medida em que nos sabemos importantes, significativos no processo de valorização do aspecto afetivo na nossa relação com o universo escolar. Entra em jogo a auto-estima dos/das docentes e a consciência da importância da nossa ação como possibilitadora de ações promotoras de relações afetivas ricas, respeitosas e “cuidantes”, na nossa prática cotidiana. (TRINDADE, 2006, p. 103)

Na EMTS a maioria das(os) profissionais formaram-se em momento em que não havia ainda disciplinas sobre África e relações raciais nas universidades, e, segundo seus relatos, estes não eram conhecimentos trazidos pelos professores e professoras de seus

---

<sup>231</sup> Na seção anterior indiquei transformações nas epistemologias presentes nas universidades (MONGIM, 2017; PEREIRA, 2015; SANTOS, 2017) e criação de disciplinas que contemplam a legislação (LIMA, 2022, SILVA, 2020; PHILOMENA, em fase de elaboração).

<sup>232</sup> Sueli foi avisada do curso por uma colega, que também se matriculou.

cursos. A Lei 10.639/03 permite que hoje essas(es) profissionais tenham acesso a formações oferecidas pela rede de ensino e a cursos de extensão universitária, que contribuem para que elas(es) tenham acesso a conhecimentos que permitem a construção de educação antirracista na sua atuação como educadoras(es).

### *Debate racial na Trilhando Sonhos*

A Trilhando Sonhos é uma escola onde se encontram alguns(as) profissionais antirracistas. Aponta esse encontro como potência, que permite a construção de um protagonismo coletivo e a pluralidade de múltiplos afetos antirracistas. Esses afetos tocam crianças e adultos que vivem o currículo da escola. Alguns(as) adultos(as) passam a repensar questões em torno das relações raciais e a incorporar atividades que abordem a temática. Para outros, estar nesse espaço de circulação da cultura de luta antirracista em cooperatividade e comunitarismo, toca de tal modo a própria trajetória e subjetividade, que impulsiona o engajamento: o próprio currículo da EMTS torna-se parte do caminho para a construção do protagonismo na educação antirracista. Esse é o caso de Alessandra:

Nos grupos de estudos começou esse olhar, o Wagner que era orientador educacional/pedagógico nessa época, trazia muito esse pensamento de educação antirracista e decolonial. E eu ficava: “Então é isso!” [...] Comecei daí a sistematizar mais meu saber, a minha prática. [...] Foi ele que me ajudou a abrir mais rapidamente, a “sacar” mais [...] A educação muda. Por mais que fosse uma coisa natural, mas foi acelerado, uma hora ia, mas foi acelerado com os estudos, com o processo, com o ambiente em que você está. A Magna faz um trabalho muito bom na sala de leitura com recorte antirracista e de empoderamento feminino. Então você começa a olhar: “Nossa isso é legal”, você começa a ajudar também. Como eu falei, você olha para aquela profissional que você se identifica mais e começa: “Isso tá bom”. Então você começa a aprender muito [...] meu olhar de fato virou... Vou dizer que bate muito para a questão racial e para a questão de gênero também. Que eu sou muito aqui [batida no peito] muito feminismo. Mas virou a chavinha há pouco tempo [para a questão racial]. (Alessandra)

O relato de Alessandra revela como o posicionamento antirracista de colegas de trabalho veio ao encontro de suas inquietações e contribuiu para a potencialização de seu trabalho nessa perspectiva. O afeto entre essas pessoas e o seu fazer pedagógico toca profundamente alguém que viveu o racismo ao longo de sua vida, e ajuda a dar lugar de luta e transformação social. Ela tem acesso a grupos de estudos onde o debate sobre raça no currículo se faz presente, a colegas cujo trabalho admira e pode cooperar, “começa a ajudar também”, diretamente, contribuindo com as colegas e com as crianças, somando-se aquelas(es) que trabalham em perspectiva de valorização da negritude.

Antes de ingressar na rede municipal Sueli já vinha buscando formações em torno da Lei 10639/03, mas a inserção na EMTS vem sendo importante em seus caminhos na



educação antirracista. Ela reflete que sua atuação pedagógica está em construção e que segue aprendendo com colegas na escola:

Essa questão, que eu estou aprendendo a trabalhar eu tenho aprendido durante a minha prática, com os colegas. Essas formações que eu tenho passado, o que o Wagner fazia aqui enquanto orientador pedagógico, as práticas da Magna também ajudam. [...] O curso da SME que eu fiz, durante a pandemia, de relações étnico raciais foi um curso maravilhoso, porque a gente também pegava a prática de vários colegas. Durante a pandemia, em 2020, a gente fez tanta coisa online, e era tanto curso, tanta formação, tanto seminário, palestra... Mas não só, o Wagner veio antes... essa minha prática foi mudando [...] não teve uma parada, mudou a partir daquele episódio. Não! vem mudando, está mudando, não estou excelente, eu estou mudando porque a gente vem aprendendo. E tem a maternidade também, quando a gente vira mãe, eu tenho uma filha de cinco aninhos, mãe de uma menininha preta. Você quer mudar o mundo por ela [...] da mesma forma que quero empoderar minha filha, trabalhar com a autoestima dela, e trabalho com autoestima dela, também não é justo não fazer isso com meus alunos. E uso muito ela como exemplo com as crianças, quando falam “Eu não sou bonita.”, eu já mostro uma foto dela, “Olha que criança linda, igual a você”. Quando mostro uma foto dela “Minha filinha!”, “Aí que fofa!”, chega no final da aula, “Que fofa!”, “olha o cabelo dela, igual ao seu, você também é linda”. Para elas se reconhecerem, se verem, enfim, acho que é uma sementinha que vai sendo trabalhada. (Sueli)

Não há uma separação nas experiências que afetam Sueli e permitem que ela construa arcabouço para trazer para sua atuação na educação a perspectiva antirracista. Experiências de vida, formações acadêmicas, formações em trabalho, a partir da orientação educacional e da rede de ensino e das trocas com colegas, maternidade, relação com os alunos... tudo isso afeta de múltiplas formas. Ela traz um olhar sensível ao racismo de sua trajetória desde a infância, é afetada pelas dores de seus alunos e alunas – dores compartilhadas – e busca conhecimentos que tragam potência para suas construções antirracistas na escola.

Estar na EMTS produz afetos que mobilizam profundamente Sueli e Alessandra, como a outras(os) profissionais que aprendem e são tocadas(os) envolvendo-se em um compromisso ético de trabalhar para “o desenvolvimento das crianças contra todas as estratégias brancas de colonização racistas” (hooks, 2013). Essa experiência de trocas remete ao valor civilizatório afro-brasileiro da circularidade, pois “a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se...” (TRINDADE, 2006, p. 97). Profissionais são tocados e aprendem uns com os(as) outros(as), percebem as transformações que vivenciam a partir do encontro e seguem afetando e produzindo possibilidades de sensibilizar colegas para a educação antirracista.

#### *Experiências gatilho com as crianças*

O termo experiência gatilho surgiu na pesquisa a partir da entrevista de Magna. A professora, que também é psicóloga, evidenciou a importância de um momento chave, em que a importância de produzir uma educação antirracista se evidencia para ela. Nas

entrevistas e conversas com outros(as) profissionais, percebi a existência de um momento “virada de chave”, que muitas vezes associa-se a experiências intensas, algumas das quais vividas com as crianças. Os gatilhos emocionais seriam essas experiências intensas, que a partir de uma situação – pessoas, falas, sensações, etc. – que pode parecer banal a outros(as), mobiliza crenças, valores e experiências anteriores da pessoa, desencadeando uma reação emocional<sup>233</sup>. Em geral, afetos de tristeza estão associados aos gatilhos. É possível perceber que as(os) profissionais mobilizadas(os) para o protagonismo antirracista através desses gatilhos, transformam esse afeto paixão, externo, em afeto ação, de desejo (SPINOZA, 2009) que mobiliza para a agência antirracista. A experiência gatilho soma-se a experiências positivas da racialidade e a conhecimentos sobre os mecanismos de produção do racismo, para construir a agência antirracista.

As crianças estão em processo de apropriação dos significados sociais, através da mediação com outros sujeitos, compartilhando conhecimentos e desenvolvendo saberes e linguagens (VIGOTSKI, 2002). Estão aprendendo o jogo social, regras de convivência.... O que se pode ou não dizer e a quem, quais as sanções possíveis a nossas falas... Assim, apesar de algumas vezes as crianças calarem, elas nos revelam suas dores e pensares em falas verbais ou não verbais. A criança pode não dizer que o próprio cabelo é feio, ou que o cabelo da professora é feio, mas facilmente dirá que é feio o cabelo de um personagem, igual ao seu ou ao da professora. Convivendo com crianças os gatilhos emocionais nos aparecem a partir de suas falas, orais ou não. Nossas dores emergem quando menos esperamos, ou descobrimos que a dor do outro é tão grande, que precisamos fazer o que nos compete, a parte que podemos, para diminuir os processos que causam dor. Essa é uma forma de sermos afetadas e afetados pelo currículo. Podemos planejar uma aula tranquila, mas nunca sabemos a reação das crianças, que são sujeitos nesse encontro e podem bagunçar a tranquilidade que planejamos, sacudir histórias e emoções dentro de nós e de seus colegas.

Magnaconta que uma experiência na escola a fez perceber a importância da educação antirracista. O gatilho que a fez transformar sua prática pedagógica veio da dor de uma criança:

Na escola, vendo também as crianças negras reproduzindo discursos racistas – porque criança reproduz muito discurso racista – isso foi me afetando mais. E a minha experiência-gatilho para trabalhar com educação antirracista, eu nunca vou esquecer. Eu estava lendo um livro chamado “Menina bonita do laço de fita” que tem lá uma história muito famosa do coelho branco que é apaixonado por uma menina negra, e uma menina negra olhou para mim e disse

---

<sup>233</sup> Definição de gatilhos emocionais disponível em: <https://psicologiadockhorn.com/blog/o-que-sao-gatilhos-emocionais/>

“Esse coelho é maluco porque preto é horrível”. E ela, uma menina negra, que estava em uma situação difícil da vida, porque tinha a mãe negra e o pai branco e a mãe estava presa. Então tinha todo um movimento familiar de fazer com que a mãe fosse a grande vilã, só que a mãe era muito parecida com ela e ela virou também uma vilã de si mesma. Então ela olhava para um personagem do livro que era parecido com ela e achava feio. Imagina... E naquele momento eu não sabia muito o que fazer, mas essa experiência me fez olhar toda a minha experiência de uma forma diferente. (Magna)

Magnanão sabe o que fazer, mas sabe que precisa fazer algo. A partir da experiência com a menina, ela tem a “virada de chave”, revê a própria experiência e começa a construir uma prática educativa antirracista. Ela passa a buscar esse “o que fazer”, buscar caminhos. Ao longo da tese vislumbramos alguns dos caminhos que encontrou, investindo em formação e leitura de referenciais negros e formando redes.

Sueli também relata como algumas falas das crianças a afetam. Em uma situação em que as crianças dizem ser feia uma personagem preta, ela relata que fica muito triste, sente uma ferida nessas situações e pensa na filha. Em momentos como esse, torna-se difícil construir uma ação que, superando o afeto triste que mobiliza a todos e todas envolvidos, promova afetos de alegria e desejo que aumentem a potência de si e das crianças, ampliando a sua independência e propiciando outras relações (CHAUÍ Apud NOGUERA; ALVES, 2019). Entretanto, esses momentos são vividos pelas profissionais que vão se preparando para o desenvolvimento de ações potentes em outros momentos assim, e vão também construindo uma prática antirracista cotidiana que promove afetos de alegria na racialidade, propiciando outras relações das crianças com seus corpos e os corpos das pessoas a sua volta. Sueli nos conta que, no início de sua atuação como uma professora antirracista, ela tinha dúvidas em como conduzir algumas situações, e vem construindo caminhos:

No início as coisas me incomodavam, logo no início da formação eu falei que tive esse curso de extensão, as coisas me incomodavam mas eu não sabia como resolver. Até hoje eu não sei como resolver. Mas eu não sabia o que fazer, eu só sabia identificar. Eu sabia, talvez, trabalhar com autoestima, não sabia como me agregar aos colegas, às vezes eu me via muito sozinha. Eu lembro que logo no primeiro ou no segundo ano do magistério, trabalhando em sala de aula, eu fui ler um livro em que a menina queria saber porque era daquela cor, e a mãe foi contar a história “Porque seu avô era branco como sei lá o quê. E sua tataravó era negra como a noite de um luar”, e o aluno mais retinto falou “Nossa, como ela é horrível”, e era como ele, da cor dele. E aquilo me deu um choque, e eu falei: “Mas como? [...]Ela é da sua cor.”, “Se a minha mãe fosse assim, Deus me livre, eu não ia gostar”, Mas a mãe dele era daquele jeito. [...] Eu acho que na hora ele queria só que ninguém olhasse para ele, não sei, não sei. Mas é claro que aquilo ali me chamou atenção, eu estava trabalhando aquele livro já com a intenção de mostrar a questão racial, a questão das cores, mas ali eu não soube fazer nada para tirar aquela impressão, para trazer para eles uma referência positiva da cor da pele dele. Eu cutucava, mas não sabia dar prosseguimento. (Sueli)

A fala da criança choca. Certamente afetou profundamente Sueli. Afetou-a não conseguir promover um afeto que acolhesse a dor da criança e desse outro lugar a sua

racialidade. Afeta-me ouvir Sueli, afeta a quem nos lê agora, mas olhar os olhos da criança afeta de formas certamente mais profundas. A sensação de impotência diante desse e de outros olhares de criança parece o gatilho de Sueli em busca da potência de afetar a criança, para além de ser afetada. Ela relata como foi, aos poucos, e segue ainda, construindo sua prática antirracista, em diálogo com conhecimento e afetos. Em alguns momentos sentiu-se muito solitária nesse trabalho, na EMTS encontrou pares, que fortalecem e contribuem para seu desenvolvimento como professora antirracista.

### *Conhecimentos em sala de aula*

As profissionais da educação buscam conhecimentos para pautar suas práticas educativas. Seja na preparação de um grupo de estudos para profissionais, seja na preparação das aulas ou na própria reflexão teórica sobre educação. Algumas profissionais relatam que, a partir dos estudos para suas aulas, dos conteúdos que precisavam ensinar, das escolhas literárias que precisavam realizar, vieram inquietações, pesquisas e aprendizagens.

Alessandra teve sua primeira experiência como professora do Ensino Fundamental na EMTS. Ela nos conta que, depois de anos atuando apenas na educação infantil,

Quando eu vim dar aula aqui, para o quarto ano, quando eu cheguei aqui na Trilhando Sonhos, eu comecei a questionar: [...] “Por que descobrimento? Por que isso?”. Eu estudava para dar aula para eles, obviamente, então eu começava a ler: “Então posso falar chegada dos Portugueses”. Comecei a passar de outra forma e usando outros materiais, como a música do Pindorama<sup>234</sup>, a música da Palavra Cantada, que eu acho que faz bem o recorte. E conversava muito com eles. [...] Questionava [...] “Quem descobriu o Brasil?” e a partir resposta já vinha com uma cacetada e questionava, mas “Por que?”, “Você está na sua casa, e se alguém entrasse na sua casa, ele descobriu sua casa?”. E comecei cada vez mais, comecei a estudar mais a partir dessa questão do descobrimento do Brasil, a questão da Revolução de 1930, que é o Golpe de 1930. Então eu comecei todo esse olhar e sempre pensando no outro lado. [...] com a questão da escravidão: “Como é que é? Como é esse lado? Não é escravo, é escravizado. E por que? Por que deixou-se escravizar? Qual é o contexto? O que aconteceu?”. Comecei a pensar sempre desse lado e comecei a olhar mais para a gente. A nossa História é a História dos vencidos, mas não dos vencidos entregues, dos vencidos aguerridos. E isso não é mostrado, essa luta, esse lado mais violento do povo brasileiro [...] Então tentar olhar para a gente, como a gente, sem deixar o olhar europeu. Eu sempre tentei mostrar para eles: “Olha só, quem foi que ganhou? Então você vai contar uma história. (Alessandra)

As inquietações sobre a colonialidade e o colonialismo já estavam em Alessandra, que se percebe como uma pessoa questionadora. Ao se deparar com conteúdos a ensinar que reforçam tais ideias, ela não se conforma. Pesquisa, busca conhecimentos que vão ao

---

<sup>234</sup> Pindorama, composição de Sandra Peres. Gravada por Palavra Cantada. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=O1Xa\\_MDDHOG](https://www.youtube.com/watch?v=O1Xa_MDDHOG)

encontro de sua compreensão de relações opressivas. Ao estudar para ensinar, sendo uma professora de disciplinas integradas, ela não apenas oportuniza que os alunos tenham acesso a outras interpretações históricas, como também tem, ela mesma, acesso a reflexões de outros campos de saber – para além da própria trajetória de formação universitária – como a história, por exemplo.

Magna conta que a vivência literária como professora da sala de leitura foi mais um passo no caminho para a construção de sua agência antirracista.

Quando eu fui para a sala de leitura isso<sup>235</sup> começou a ampliar ainda mais porque quando eu passei a me dedicar a estudar os gêneros literários e pensar a literatura como uma pesquisadora – não só como leitora e contadora de histórias – eu fui buscar, inclusive, mais literatura de protagonismo negro pensando muito nessa valorização da diversidade, da ancestralidade e comecei a pensar o quanto a escola pública é preta pra caralho só que essa pauta não protagoniza o currículo. Quando ela aparece, aparece muito mal, muito pouco falada. (Magna)

A professora já havia vivenciado uma experiência gatilho que despertou o desejo de desenvolver uma educação antirracista. Como articuladora de leitura na EMTS, ela passou a ser uma pesquisadora de literatura, buscar livros de protagonismo negro e perceber que esses são os livros representativos das crianças de sua escola.

Os conteúdos de que nos falou Alessandra e o lugar de articuladora de leitura/pesquisadora em literatura ocupado por Magna não são uma condução “natural” à construção de uma agência antirracista na educação. Ao contrário: Seguimos com salas de leitura escolares repletas de livros de protagonistas brancos e brancas, de salas de aula do primeiro segmento do Ensino Fundamental reproduzindo “benesses” da colonização/modernidade. Os conteúdos que profissionais antirracistas como Magna e Alessandra aprendem para ensinar ganham caráter antirracista através de sua interpretação, atenta às camadas de complexidade da história e das relações raciais, a partir de atravessamentos que se cruzam em suas trajetórias.

Não são os conteúdos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros que produzem uma educação antirracista. É a perspectiva antirracista que atravessa qualquer conteúdo. Entretanto, os conhecimentos ancestrais (TRINDADE, 2006; 2013) e de saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo movimento negro (GOMES, 2017) são fundamentais para a construção dessa perspectiva. A partir deles se reestrutura o pensar sobre a realidade social e histórica, amplia-se a compreensão e é possível a construção de educação antirracista em todo tempo e espaço educativo, onclusive

---

<sup>235</sup> O desejo de trabalhar com uma educação antirracista, desencadeado pela experiência em que a menina preta diz que “preto é horrível”.

ensinando conteúdos que, ao olhar despreparado, não têm nenhuma implicação com relações raciais.

### *Currículo como espaço de agência*

Algumas das protagonistas da educação antirracista observam a realidade devastadora do racismo e desejam agir mais sobre ele, creem ser pequenas suas ações, sobretudo quando não conseguem engajar-se em movimentos fora de sua atuação na educação e na escola. Muitas realizam tentativas de engajar-se em movimentos fora da escola, mas com tantas demandas para trabalhadoras, em sua maioria mulheres, é difícil atuar para além dos ambientes de trabalho e estudo.

Eu já participei da UNEGRO. [...] eu não vou mentir, não fui muito atuante, porque, infelizmente eu não tenho muito tempo para ser tão atuante como eu quero nas coisas. Já fui em algumas reuniões do PSOL. Mas, não sou atuante em nada político partidário. [...] a vida é muito corrida, e eu sinto que para a gente crescer em alguma coisa a gente sempre tem que, infelizmente, deixar alguma coisa para trás, infelizmente não dá para abraçar tudo. Eu ainda participo do grupo da UNEGRO estou lá, leio as leituras, tento me inteirar, mas não vou muito. (Jasmim)

A ideia de movimento social nos leva a pensar em ações organizadas por grandes grupos. Thayara Lima (2022) nos explica, entretanto, que, na atualidade, o movimento negro se faz também de ações individuais e pequenas organizações que alcançam muitos espaços, por estarem capilarizadas. Sujeitos atuam a partir de suas possibilidades e redes de apoio são criadas, gerando uma ampliação do alcance da luta antirracista. Segundo a autora, hoje emerge um novo modelo organizacional, na figura de

uma rede que conecta agências e grupos, e a partir da qual, de maneira horizontal e colaborativa, cada parte dessa rede contribui com o todo a partir de suas especificidades. Esse movimento promove uma espécie de “infiltração antirracista” que possibilita a produção de luta, de afetação e de um debate racial nas mais diversas frentes que um sujeito possa ocupar. (Id.. p. 92)

Como muitas e muitos entrevistados de Lima (Ibid.), Alessandra não se sente parte desse movimento por entendê-lo como uma organização maior e sistematizada. Mas sua ação na educação é o que Lima aponta como a capilarização do movimento negro. Com ação antirracista no espaço onde lhe é possível, Alessandra afeta seus alunos, alunas, colegas de trabalho e as pessoas ao seu redor na vida pessoal.

Faço [parte do movimento negro] meia boca. Todo movimento é um movimento. Mas eu entendo o movimento negro como uma coisa muito elitista, muito fechada, como se fosse quase bairrista, aquele nucleozinho [...] eu entendo que deveria ser uma coisa muito mais aberta. No nosso último encontro [do grupo de estudos sobre racismo estrutural] a gente estava falando “E aí, como é que a gente faz? De angustia, como mudar...” Aí eu falei: “Tá, mas o que a gente pode fazer? Nosso grupo de estudos aqui também não está fazendo muita coisa para mudar. O que a gente pode fazer? Como é que a gente chega na grande massa? Porque a questão é chegar na grande massa. É o preto se identificar como tal, pelo menos é

ele abrir o olho e dizer ‘eu sou preto, e eu sofro por ser preto’.” E esse é o questionamento: como a gente começa a trabalhar de fato para mudar alguma coisa. Acredito que quando você começa a trabalhar de forma esquematizada, sistematizada, você faz parte do movimento negro. Por enquanto eu sou um membro oficioso, porque obviamente eu tenho minha atuação dentro da escola, em sala de aula, com alguns amigos que eu vejo e tenho que falar: “Não é bem assim querido. Pensa bem no que você está falando”. Em casa, porque minha mãe é uma senhora de sessenta anos, então é toda “perebenta” da cabeça. As minhas falas já foram racistas em algum momento, misóginas em algum momento, então a gente vai se desconstruindo a todo tempo. [...] É claro que não é com uma aula, com uma conversa que isso vai mudar, mas é alguma coisa para você colocar uma pulguinha atrás da orelha. Eu acredito que dessa forma, eu vou ajudar em todo o movimento, mas, mais uma vez eu não sou um membro oficial, eu sou oficioso, que vai por aqui e por ali. (Alessandra)

Sueli também indica não encontrar possibilidades de atuação sistemática para além de seu trabalho e estudos na educação, em função de suas muitas demandas:

Eu sou só simpatizante de tudo, eu não me envolvo em nada [risos]. [...] eu não sou filiada à partido. Sou filiada ao sindicato, mas não me envolvo com as atividades do sindicato, eu sei dos movimentos, greves e assembleias, mas eu não me envolvo, o sindicato nem sabe que eu existo. [...] Na igreja eu sou uma frequentadora [...] o pastor nem sabe que eu existo também. Atividade cultural, também sou uma pessoa que vou quando posso. [...] não me envolvo com nada, porque eu acho que não tenho tempo para nada. Sou uma pessoa desorganizada de tempo, então eu não me envolvo para não ficar mais enrolada. (Sueli)

Por questões de tempo, Sueli não mantém atividade regular em nenhuma organização política ou cultural da qual participa. Entretanto, como toda atividade humana é política, sua agência sobre a realidade se funda politicamente. Ela é filiada ao sindicato e participa de algumas mobilizações. É uma pessoa que tece críticas acerca da atuação política dos representantes eleitos, questiona e busca agir sobre a realidade social. Além disso, no que tange às relações raciais, Sueli analisa os contextos em que está inserida e se coloca politicamente contra o racismo.

A minha igreja, não posso dizer nem que é a minha igreja, os meus líderes religiosos, eu não tenho líderes negros. [...] Aqui em Caxias. As minhas primas, meus conhecidos que também são evangélicos falam: “A sua igreja é muito elitizada”. Porque é uma igreja no centro da cidade, no centro de Caxias. Ok, que é uma igreja grande... tem ar condicionado e as pessoas andam mais arrumadas, porque tem igreja evangélica nos bairros, que as pessoas usam roupas mais simples, porque é perto da sua casa. [...] Elas dizem: “Eu não gosto da sua igreja, porque ela é muito elitizada”, eu ficava perguntando o porquê. Eu achava que era porque os pastores lá tinham nível superior e incentivam muito a questão do estudo, e eu achava isso muito legal. O grupo jovem, quando tem ENEM, se reúne para fazer uma oração para o ENEM, grupo de estudos para o ENEM [...] passou essa pandemia e fiquei um pouco distante olhando: eu não tenho pastores negros, eu não tenho pessoas de destaque na minha igreja que são negras. Estamos em Caxias, então é uma questão a se pensar... será que essa igreja que as pessoas de fora veem [como] elitizada, será que não é por causa disso? [...] Veem entrando muita pessoa branca, muita pessoa bem arrumada. Eu também não tenho muitas amizades dentro da igreja, porque como eu te falo, eu sou simpatizante, eu entro e saio, eu não faço amizades lá dentro. Eu tenho muitos amigos evangélicos, mas são da época do grupo jovem, da época que eu me envolvia. Eu tinha 16 anos e são meus amigos até hoje [...] de lá para cá não tenho mais grupo nenhum. Aí sim, eu tenho amigos negros, eram do grupo jovem, pastores negros... igreja de bairro. (Sueli)

Ao mesmo tempo que Sueli vive a experiência espiritual na igreja, ela não tem esse espaço como rede de sociabilidade. Esse se mantém com amigos dos tempos de uma igreja de

bairro, em que jovens negros partilhavam essa experiência de fé. Ela vem refletindo sobre a branquitude como estruturante do que faz com que sua igreja atual seja vista como elitizada. Observa líderes religiosos e frequentadores em um espaço de muita gente branca. Sueli não nos conta o porquê de ter deixado de frequentar igrejas de bairro, mas nos faz perceber que atualmente a igreja não é mais o espaço de experiência comunitária e fortalecimento que foi em outros momentos, como na época em que perdeu seu pai. Seguindo com a análise da racialidade nos espaços que ocupa, Sueli já havia dito no segundo capítulo da tese<sup>236</sup> que no sindicato de Caxias não há movimentos voltados para as questões étnico-raciais, que ela conheça, mas ela reflete sobre a própria intervenção nesse espaço:

É até injusto da minha parte estar falando porque eu poderia ser uma pessoa que estaria me envolvendo com isso, eu estou criticando. Poderia me envolver, mas não me envolvo. (Sueli)

Ela percebe que esse é um espaço que precisa ser ocupado, mas não é um espaço onde exerce o protagonismo que desenvolve na escola. Os campos de atuação de cada sujeito são diferentes e, de acordo com as atuais configurações de sua vida, Sueli não percebe a possibilidade de atuar no espaço sindical, exceto junto à base de trabalhadores e trabalhadoras, nos momentos de articulação coletiva.

Na questão cultural, artística eu acho que está caminhando. Muita coisa tem melhorado, não está bom pelo que a gente tem visto dos artistas, do teatro. Sempre que posso estou acompanhando, curtindo, seguindo para a gente poder apoiar os artistas negros, as produções, mas melhor que era antigamente está, mas não está no mesmo nível que os artistas brancos, é claro que não. (Sueli)

Sueli busca apoiar os artistas negros e negras, esse apoio é importante para o desenvolvimento do trabalho desses artistas. Ao mesmo tempo, a arte enriquece sua formação. A experiência estética, a circulação de referenciais que não estão em outros espaços artísticos, majoritariamente brancos, a afetam.

O racismo é tão grande, estruturante e assassino, que parece impossível de derrotar. Parece, às vezes, que ele estará sempre aqui, se não tivermos ações que o façam desmoronar de uma vez, por completo. Mas o racismo não esteve sempre aqui nesse mundo, ele foi produzido e inventado (MBEMBE, 2018). Uma fabulação poderosa, é preciso admitir, mas baseada em uma distorção da realidade, a partir de pessoas que se acreditaram superiores a outras... Destruir algo que estrutura a sociedade, a desigualdade no mundo, nossos padrões estéticos e tantas referências não é algo simples. Também não é um trabalho de um só, ou de pouco tempo. É um trabalho em cooperatividade, de passos

---

<sup>236</sup> Página 65.



que vêm de longe. Lembremo-nos de Nogueira e Alves (2019), o racismo precisa de táticas e não de grandes estratégias. As táticas nas escolas afetam colegas de trabalho, crianças e famílias, afetam em processos de (trans)formação subjetiva. Assim, o currículo é um espaço potente de agência encontrado pelas profissionais antirracistas. É o único espaço em que algumas delas conseguem atuar, em função das demandas da vida, e isso pode parecer pouco, quando o desejo é de transformar a realidade, mas é através de muitas pequenas táticas como essas, em diferentes espaços, que afetam-se muitas pessoas.

### *Sementes em muitos terrenos*

Alguns(as) profissionais da EMTS vêm ampliando sua atuação antirracista para outros espaços. Essa atuação em outros espaços permite a formação de redes e o aprofundamento e ampliação da formação em torno das relações raciais, da história e cultura africana e afro-brasileira – e indígena em alguns casos. A maioria das(os) profissionais amplia suas ações ainda no campo da educação e da pesquisa e formação acadêmica na área, mas há outros caminhos.

Sueli é uma das profissionais que indica ter o desejo de atuar em mais frentes em sua agência antirracista. Dos muitos espaços possíveis que ela já nos enumerou, ela vem caminhando em sua formação acadêmica. Para além de buscar afetar as crianças em suas salas de aula, ela percebe que afetar colegas de trabalho é uma dimensão fundamental, para que outras(os) profissionais da educação possam perceber e ir contra o racismo e busca esse caminho em sua atuação acadêmica, além de sua atuação na escola:

Eu tenho conversado com os colegas, o privilégio de trabalhar em uma escola pequena, mas uma escola de pessoas que buscam aprender, que são conscientes. E a formação continuada que me levou a pensar no mestrado, mas que me levou a pensar em buscar o mestrado também nessa área. No mestrado [...] eu quero estudar, aprender sobre práticas decoloniais, sobre o racismo, sobre alfabetização de crianças pretas. São ideias que estão no início, mas não sei se no final vai ser isso, se no final vai ser esse bololo aí: racismo, alfabetização, pandemia, tudo misturado, vamos ver o que isso vai dar. [...] como é um mestrado profissional, eu tenho que continuar trabalhando e pensar num produto educacional. [...] Eu tenho pensando em fazer um material para os professores, porque [...] eu acho que eu tenho que abrir os olhos dos colegas, de reconhecerem que não é uma coincidência a situação daquele aluno preto que não aprende. Eu estava falando da minha história, da menina que se muda toda hora, da violência doméstica, da menina que o pai usa drogas, não é um coincidência. [...] A forma que eu estava conversando com a minha colega lá que, estava falando: “eu não vejo assim, eu não vejo cor<sup>237</sup>”, eu acho que precisa passar por eles, para que eles entendam que existe isso, que existe esse problema, que existe essa diferença para que eles possam ter esse olhar diferenciado para trabalhar e que se resolva essa situação, ou que se tente, que a gente tente nivelar. (Sueli)

---

<sup>237</sup> A fala dessa colega de Sueli está transcrita na seção sobre branquitude, página 277.

Sueli entende que seu protagonismo na educação antirracista passa pela sua trajetória, por ter vivido uma realidade duramente afetada pelo racismo que conferiu à sua família condições de vulnerabilidade social. Ela entende também que colegas educadores e educadoras precisam compreender essa realidade, ainda que nesse sistema de poder, estejam em posições privilegiadas a ponto de dizerem não ver cor, e que todos são iguais. Para a colega branca, é mais confortável afirmar não ver cor, mantendo uma lacuna no discurso branco sobre a comunidade negra (PIZA, 2000), que esconde injustiças e privilégios. Em diálogo com enfrentamentos como esse, Sueli traz seu protagonismo para a academia, ainda na busca de fazê-lo transformar a escola. Ela afeta colegas de trabalho em seus diferentes espaços de atuação, na EMTS encontra pessoas “que buscam aprender e são conscientes”, e objetiva com sua dissertação e produto educacional amplificar sua potência de afetar.

Magna é uma pessoa que atua em diferentes campos de trabalho. Entre eles é psicóloga, escritora e contadora de histórias. Ela escreveu dois livros infantis lançados pela própria editora, ambos protagonizados por meninas negras. Escreveu também contos publicados em coletâneas e textos teóricos. Além de contar histórias e escrever, Magna realiza oficinas de literatura e educação antirracista, uma das quais foi oferecida às(aos) profissionais da EMTS durante a realização da pesquisa. Atuar na sala de leitura foi um disparador importante para seu envolvimento em outros projetos na área da literatura, com um projeto próprio de contação de histórias, oficinas de educação antirracista, escrita literária e cinema<sup>238</sup>. É importante termos atenção a como os diferentes espaços de atuação se alimentam mutuamente. Magna torna-se pesquisadora em literatura após seu ingresso na sala de leitura. Ao se tornar uma contadora de histórias e escritora em um projeto próprio de cunho antirracista, ela dedica-se cada vez mais a buscar referências de protagonismo negro e estudar sobre antirracismo. Ela criou um clube do livro para ler mulheres negras, espaço que agrega inclusive algumas profissionais da escola. Ela conta que, a partir do clube amplia redes e referências:

Tem o clube do livro que eu coordeno chamado Clube do Livro Preta. Eu tive uma ideia muito pensando nesse epistemicídio histórico, a gente sabe o quanto o mercado editorial ainda é branco e masculino – tem pesquisas aí para mostrar [...] Enfim, dar uma visibilidade para autoras negras [...] eu pensei: vou montar um clube, vou montar uma lista, não sou muito organizada com nada, nem nas minhas leituras, mas aí eu ia ser, porque talvez tenha mês que eu só leia um livro, tenha mês que eu leia cinco, seis. Mas independente de quantos livros eu vou ler, e o que eu vou ler, tenho certeza que em um ano eu vou ler um livro por mês escrito por uma mulher negra, no mínimo. Então fiz uma lista de doze livros – doze meses, doze livros – e espalhei isso nas minhas redes sociais [...] eram na minha casa os encontros, mas depois veio a pandemia e se tornou virtual e vai continuar sendo, porque com o fato dele ser

---

<sup>238</sup> Na página 148 há um trecho de entrevista em que Magna fala sobre essas outras atuações.

virtual, ampliaram-se as possibilidades, tem pessoas que não estão nem no Brasil e participam do clube. [...] cada final de mês tem um encontro do clube para conversar. Como foi sua leitura? Como este livro te atravessou? Não só sobre o livro, mas sobre a trajetória da autora que diz muito sobre o livro que ela escreveu. Esse clube já se estende por três anos porque ele rolou em 2020 com uma lista que eu inventei, 2021 já teve uma lista com ideias de outras pessoas e 2022 também está rolando. É uma microorganização para debater sobre a importância da literatura negra (Magna)

Magna nos fala também de sua atuação na psicologia clínica:

Na Psicologia, hoje quando as pessoas perguntam a minha abordagem, eu sempre falava Psicologia Analítica Junguiana. Depois mudou e eu comecei a falar Psicologia preta e ninguém [entende] “Que Psicologia preta, está maluca?” Existir, existe. Pessoas que pensam em uma abordagem decolonial dentro da clínica de Psicologia. Tem referências que são para nós recentes: Lucas Veiga, a Grada Kilomba, a própria bell hooks, a Neusa Santos Souza. (Magna)

Neste campo de atuação Magna amplia seus referenciais teóricos, que irão também compor sua concepção educativa e suas ações didáticas.

Wagner nos conta que, no âmbito da educação municipal, sua articulação em grupos formados por professores foi lhe trazendo destaque e ele tornou-se uma figura central em uma rede de professores antirracistas:

A Secretaria de Educação lançou 3 cursos sobre diversidade étnico-racial e um específico sobre educação indígena, que eu fiz. Eu fui da primeira turma – que você até acompanha o grupo [...] Acabaram me elegendo como frente no grupo de WhatsApp, que é um grupo intermediário para os nossos encontros mensais pra estudo, enfim, sobre essas questões étnico raciais... E ano passado eu falei: “Gente, estou cansado de ficar pedindo pelo amor de Deus vamos nos reunir, qual texto a gente vai ler? Eu sugiro tal coisa, vamos lá gente!” Você tem sessenta e poucas pessoas no grupo – alguma coisa assim – e tem reunião com cinco pessoas. Mas é isso, acho que o conceito de quilombola é muito importante. Você fala: “Não, Wagner, não desiste não, é assim mesmo.” e eu vou percebendo que é assim mesmo, não se cansa. E no chão da escola é a mesma coisa, tem que entender que o racismo é estruturante. (Wagner)

O relato de Wagner nos diz que pode ser desgastante um protagonismo em várias frentes, que muitas vezes sobrecarrega pessoas que assumem lugar de referência. É interessante destacar que eu mesma, estando nesse grupo – no qual ingressei após o curso, que ocorreu em período no qual estive afastada da rede de ensino – não tenho conseguido participar dos encontros. Converso com Wagner sobre isso ao fim da entrevista. Explico as sobrecargas que tenho vivido – trabalho, filhos e doutoramento – e a necessidade de priorizar a pesquisa. Wagner aponta outros colegas em momento semelhante e conversamos sobre a real dificuldade de dar segmento ao trabalho coletivo por tantas questões individuais, que acabam por sobrecarregar as pessoas que assumem posições de levar o trabalho adiante, ainda que não haja lideranças oficiais.

A partir dos caminhos de meus entrevistados e entrevistadas, aponto que o protagonismo na educação antirracista assumido pelos(as) profissionais da EMTS tem relação com trajetórias onde o racismo e a necessidade de combatê-lo se fizeram presentes. São muitos os atravessamentos, caminhos, diálogos e redes construídas que mostram que a agência antirracista é atrelada à identidade e se manifesta em todos os seus espaços de atuação. Entender-se como pessoas negras/pretas em uma sociedade racista mobilizou esses sujeitos, que foram tocados por saberes e afetos negros em diferentes espaços e momentos de suas trajetórias, possibilitando que se engajassem na promoção de educação antirracista. São pessoas que passam a identificar-se como antirracistas e, a partir de então, mobilizar sua agência nesse sentido em todos os seus espaços de atuação. Em suas múltiplas identidades (HALL,1997), como homens, mulheres, pretos(as), negros(as), professoras(es), mães, agentes de apoio à inclusão, psicóloga, e tantas outras, há múltiplos atravessamentos. A identidade antirracista atravessa sua percepção, suas relações e suas ações em todos os âmbitos, tendo em vista que o racismo é estrutural e vai se colocar também em todos os âmbitos.

É importante destacar que o debate racial – na escola e em outros espaços – e políticas de ação afirmativa, como as cotas e a lei 10.639/03 – com cursos de formação e a obrigatoriedade de inserção de “conteúdos a ensinar” – foram elementos significativos nas trajetórias desses(as) protagonistas. Aponto para esses elementos como possibilidades de sensibilização na formação de profissionais da educação e outros sujeitos. Esse debate racial, bem como as políticas de ação afirmativa, são possíveis através de saberes e afetos negros, ancorados em valores civilizatórios afro-brasileiros capazes de sensibilizar para o antirracismo. A sensibilização aparece como uma das chaves para a construção de uma perspectiva antirracista de educação. Sensibilizar-se pelas dores que o racismo causa, em si e/ou no outro, ser afetada(o) e afetar na relação, pelas falas, toques, olhares de crianças e colegas é o que permite a percepção da urgência de colocar-se contra o racismo e a favor de uma educação pela autoestima de todas as crianças, de relações justas e horizontais, da valorização de cada pessoa.

### 3.1.2 Identidade e diversidade da experiência negra

Esta é uma seção que está em estrito diálogo com a anterior. A diversidade da experiência negra pode ser percebida na pesquisa, a partir da construção dos caminhos de protagonismos antirracistas e vivências de pessoas negras por outros caminhos. Na seção anterior abordei os caminhos para o engajamento em uma perspectiva de educação antirracista, nesta, falo de experiências múltiplas, incluindo pessoas negras que atuam na educação e que não se identificam como profissionais antirracistas. Na *Trilhando Sonhos* é possível perceber a diversidade da experiência negra manifesta também em tons de pele e tipos de cabelo, vivências pessoais, escolhas estéticas<sup>239</sup>, atuação na luta antirracista e até mesmo nas escolhas epistemológicas e de atuação no movimento negro. É importante que não percamos de vista que esta seção e a anterior complementam-se, porque isso garante que a noção aqui construída de diversidade da experiência negra abarca caminhos para a construção de protagonismos negros.

A diversidade da experiência negra aponta para a diferença dentro de um signo identitário. Não perceber as diferenças seria essencializar esse signo e ser “incapaz de compreender as estratégias dialógicas e as formas híbridas essenciais à estética diaspórica” (HALL, 2003, p. 345). As múltiplas identificações das pessoas negras: de gênero, classe, sexualidade, religião e profissão, por exemplo, constituem formas diferentes de viver a identidade negra. Mesmo sob as mesmas identificações, cada sujeito as vivencia de formas diferentes. Pessoas negras passam por algumas experiências semelhantes no que tange à racialidade, entretanto, a forma como cada pessoa é afetada e reage a experiências comuns é particular, como afirma Avtar Brah:

é útil distinguir a diferença como marcador de distintividade de nossas "histórias" coletivas da diferença como experiência pessoal inscrevendo a biografia individual. Esses conjuntos de "diferenças" articulam constantemente, mas não podem ser "lidas" uma a partir da outra. O significado atribuído a um dado evento varia enormemente de um indivíduo para outro. (2006, p. 362)

Uma diferença que emerge da pesquisa, tem a ver com a corporeidade e como ela influi na forma como as pessoas negras são vistas socialmente, é a tonalidade da pele. Essa é temática frequente nas entrevistas produzidas na pesquisa, desde os lápis de cor nas aulas, até a identificação racial entre profissionais. A maioria das(os) profissionais

---

<sup>239</sup> As escolhas estéticas serão mais exploradas na seção 3.3.1.2, Estética e corporeidade, neste capítulo, que aborda especificamente essa questão. Mas é possível adiantar que, nesta seção seremos atravessados, eu e a/o leitor(a), pelas escolhas de alisar ou não os cabelos, um ponto que atravessa mulheres negras e que toca os afetos trocados entre crianças e colegas de trabalho.

negras(os) da Trilhando Sonhos percebe-se como negra(o) de pele clara, o que faz com que, dependendo dos espaços onde circulem haja variações em sua classificação racial. Negros e negras de pele clara sofrem racismo, mas, por vezes, não são nomeados como negros, e sim como morenos(as) ou moreninhos(as). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são classificados(as) como pardos(as), compondo junto aos pretos o grupo negros. Entretanto, “não ser nomeado como negro, não é o mesmo de não ser racializado” (RODRIGUES, 2021, p. 113), essa classificação que remete à miscigenação pode escamotear o racismo direcionado a esses sujeitos.

É importante pensarmos que a autoidentificação é construída em diálogo com a heteroidentificação. Conforme foi trazido pelo relato de Wagner<sup>240</sup>, ser um homem negro de pele clara, percebido como moreno foi um dificultador para que ele se percebesse como negro. A partir das diferenças entre tons de pele e tipos de cabelo, muitas profissionais da escola trazem à tona o debate sobre colorismo, que seria um sistema que beneficia os negros mais claros em detrimento dos mais escuros. Essa noção de colorismo está muito presente nos debates sobre raça hoje, entretanto, segundo Rodrigues, o termo, que foi cunhado<sup>241</sup> nos Estados Unidos, faz mais sentido para aquela realidade, pois “a desigualdade entre pretos e *lightskin* é expressiva lá. Mas para o Brasil, o conceito foi acolhido sem nenhuma tradução que pensasse as reais condições de semelhança ou desigualdade entre pretos e pardos aqui” (Id., p. 75). Em nossa população, entre os negros, a maioria é parda, ou seja, negros(as) de pele clara, que também sofrem racismo. Para a autora, “colorismo e democracia racial têm algo em comum: afirmar o privilégio mestiço” (Ibd, p. 253), retirando as pessoas negras de pele clara da identidade negra e colocando-as em um vazio identitário estratégico, que enfraquece as lutas do movimento negro.

Apesar de se entenderem como negras ou pretas, trazendo em seus corpos marcas que as identificam fenotipicamente desta forma, em alguns ambientes, essas pessoas têm sua negritude negada. Este é um processo doloroso, pois

se é muito violento para constituição da pessoa negra ser definida pelo exato oposto de tudo que é bom (branco), é também muito perturbador pensar que a identidade negra, de negros de pele clara, se estrutura levando em consideração o que não é nem de um grupo e nem do outro, ou seja, nem preto, nem branco. (Ibid. p., 114)

---

<sup>240</sup> Página 188.

<sup>241</sup> Rodrigues indica que o conceito de Alice Walker aparece pela primeira vez em *Search of Our Mother's Garden* (1983).

A identidade coletiva como negro(a) ou preto(a) é uma identidade política, que permite aos sujeitos uma autoimagem positiva em uma sociedade racista e a articulação contra as discriminações que vivenciam. Jhee fala sobre sua experiência nesse contexto:

Eu me identifico como preta e sou muito criticada por causa do colorismo, porque as pessoas [me] identificam como morena, moreninha, morena clara... Isso me incomoda muito. E me incomoda muito quando vem de uma pessoa preta, que deveria muito mais entender, na minha opinião, da declaração do que uma pessoa que não está envolvida nessa temática. [...] Infelizmente como tem essa questão do colorismo, as pessoas ficam “É morena clara...” A morena clara é tratada igual à branca. Eu vejo que tem um olhar mais sobre a mulher com a pele mais escura. Por exemplo, a Jasmim, que tem cabelo *black*, as crianças olham... Essas meninas querem sempre brincar com meu cabelo, mas na Educação Infantil eu não vejo as meninas enfeitando a Jasmim, por mais que as professoras [...] valorizem super o cabelo delas, exaltem, ensinem a falar que é lindo. [...] por causa da vivência, da estrutura da casa, da estrutura que a nossa sociedade já tem, elas acham mais bonito o cabelo que fica esticadinho, elas querem mais me pintar, querem mais brincar, me fazer de boneca. Elas não conseguem nem se entender como boneca, porque quando eu [falei] para uma das alunas: “Hoje é você que é a princesa!” “Mas eu, tia?” Eu falei: “Claro, olha que cabelo lindo, que coque lindo, tiara!” Elas não conseguem se identificar. [...] Essa divulgação de que agora tem tanta boneca, tanto isso e aquilo e não é para todos. Isso é muito ilusório e na realidade delas, no viver delas isso não está normalizado. Elas não conseguem se enxergar – e olha que é muito elogiado em específico por essa professora – Ela bate muito nisso: de como elas são lindas, maravilhosas e o cabelo *black* é isso e aquilo, mas você não vê essa aceitação nelas. Às vezes até um risinho para a professora, mas no outro dia, se tiver que escolher a boneca, é a de cabelo liso que vai. Então você vê que eu não encaro olhares preconceituosos porque o moreno claro é super aceitável pela sociedade. (Jhee)

Jhee se percebe como preta, mas é entendida como moreninha. Além de ter a pele clara, ela alisa os cabelos, o que faz com que aproxime-se mais de características de pessoas brancas. Ela se recusa de não ser identificada como uma pessoa negra. Percebe ainda que sua vivência na racialidade não é a mesma que a de pessoas com a pele mais escura e com cabelos crespos ou cacheados. As crianças brincam com ela e com seus cabelos, conseguem encaixá-la no ideal de princesa, mas não a si próprias, não à agente de apoio à inclusão Jasmim, que tem a pele mais escura e os cabelos naturais. Jhee nos diz: “A morena clara é tratada igual à branca. Eu vejo que tem um olhar mais sobre a mulher com a pele mais escura.” Pessoas com a pele mais escura e os cabelos muito cacheados e, sobretudo crespos, sofrerão mais duramente o racismo, mas onde e quem trata Jhee como branca? A vivência da racialidade se organiza de formas diferentes de acordo com padrões de branquitude e classificação racial. Em áreas periféricas de maioria negra, as crianças percebem Jhee como morena, ou branca, mas como explicou Wagner, os brancos(as) sabem que ela não é branca<sup>242</sup>.

Vanessa, que identifica-se como parda, não traz em sua entrevista uma relação de seu pertencimento racial com o trabalho desenvolvido como professora, apesar de refletir

---

<sup>242</sup> Página 188.

em outros momentos sobre a importância do protagonismo de colegas negras e negros na educação antirracista construída na escola.

Sara: Como você percebe que ser uma mulher parda influencia o seu trabalho como professora e dirigente de turno? – aqui na escola você já ocupou, durante um bom tempo esse cargo – Você acha que tem alguma perspectiva de como ver as coisas, algumas coisas que... esse lugar social que você ocupa de uma mulher parda tem algum impacto sobre isso?

Vanessa: Eu acho que não...

Sara: E em relação ao trabalho com relações raciais na escola, que eu vejo que você procura trazer sempre que a escola tem uma preocupação com essa questão. Você acha que o seu lugar racial tem algum impacto sobre isso?

Vanessa: Não... É eu tento fazer, trazer isso para eles é uma discussão desde... eu acho que é isso: a gente tem um público aqui, educação infantil ao terceiro ano, que é a formação mesmo.

A experiência de Vanessa como mulher parda não aparece em sua entrevista em diálogo com a busca por incorporar a educação das relações étnico-raciais em seu trabalho, que aparece em sua fala e em vivências que pode partilhar em sua sala de aula. De acordo com a classificação oficial do IBGE, parda é a classificação na qual estariam pessoas negras/pretas de pele clara. Vanessa identifica-se através dessa classificação e não como negra ou preta de pele clara. Em sua entrevista ela não relatou experiências próprias de racismo, isso pode ter como motivo o fato de nunca tê-las vivenciado, ou apenas o não desejo de relatar. A não conexão entre vivências de racismo e o seu trabalho como professora, refletindo e atuando para a reeducação das relações raciais pode dever-se a sua inserção social em uma comunidade periférica e majoritariamente negra. Tendo os cabelos lisos e a pele clara, pode não ser lida como negra neste espaço. Entretanto, a professora, que mora em localidade próxima à escola, circula em outros espaços, onde as classificações raciais variam, e a colocam mais afastada de modelos de branquitude (SCHUCMAN, 2012). Essas questões, todavia, não emergiram de sua entrevista e não é possível pensar mais profundamente sobre elas.

Refletindo com Michele é possível perceber como essa classificação racial depende de quem a constrói, do espaço geográfico e da situação vivida. Ela nos conta algumas de suas experiências, onde tem, por vezes, a sua negritude negada, por outras, afirmada pela branquitude, e em muitas, a vivência do racismo em espaços onde seu corpo é negado:

Eu fiz Letras na UFRJ e [...] quando eu me percebi, disse que era negra, as pessoas falaram que não, por conta da cor da minha pele, pessoas negras também. [...] eu toda... falando: “Que sou negra, tal”. “Negra, você?”. E eu falei: “Sou negra, gente. Por que que não sou negra?”. Mas as pessoas ainda [...] ainda ficam muito ligadas à cor... ao tom da nossa pele [...]

Eu senti, na verdade, por parte de professores [da UFRJ] situações constrangedoras. Ouvi uma fala de um professor [...] de italiano [que] se ofendeu, quando ele foi na minha aula [de prática de ensino] e eu pedi para os alunos uma avaliação da aula. Mas era para mim, não era a avaliação para ele. [...] Ele não entendeu que era uma coisa que eu queria para mim, que a gente faz, às vezes, com turmas de alunos maiores. [...] Ele teve uma fala, no final, que eu



deixei até passar, até estranhei ter ouvido dele... ele indo para o corredor... indo embora e falando e dizendo para mim que as coisas para os negros são muito difíceis e que se a gente ainda for tomar uma atitude como essa, na nossa carreira, as coisas vão ser mais difíceis ainda. Eu ouvi e eu não acreditei no que eu estava ouvindo, eu achei que estava interpretando errado. Ele falou e foi embora. E os alunos ficaram junto comigo... os alunos da graduação. Eu falei “Vocês entenderam da forma que eu entendi?” e eles tinham entendido da forma que eu entendi, então, eu não estava ficando doída. (Michele)

Michele relata, no mesmo espaço, vivências de racismo e a percepção de suas colegas negras de que ela não seria negra. A pele considerada clara e os cabelos crespos, cacheados ou alisados são parâmetros relativos. Se formos comparar profissionais que se percebem como negras(os) ou pretas(os) de pele clara no universo da *Trilhando Sonhos* encontraremos grande variedade de tons de pele e tipos de cabelo, naturais ou tratados quimicamente. Quando a pessoa tem características fenotípicas que, a partir da miscigenação, possam aproximá-la da branquidão, é possível que, dependendo do espaço ela seja lida como branca, mas, em geral o termo morena ou moreninha, indica que a pessoa não é “branca o suficiente” para não ser discriminada.

Alessandra, professora negra com pele mais escura e cabelos crespos evidencia em seu relato que nunca viveu a experiência de não ser percebida como negra. Ela não menciona que tenha sido identificada como morena em sua entrevista. Pessoas retintas sofrem mais frequentemente um racismo mais explícito e maiores interdições em espaços sociais, oportunidades de trabalho e relações afetivas (SCHUCMAN, apud SILVA, G., 2020). Pessoas negras de pele clara vivem o racismo de formas diferentes daquelas que tem a pele escura; os tipos de cabelos também são marcadores relevantes nessa vivência. Mas pretos e pretas de pele clara encontram também demarcações evidentes em alguns espaços, como lugares a não serem ocupados por eles (CARNEIRO, 2004), como Michele nos relata sobre situações vividas em áreas ocupadas por pessoas com maior poder aquisitivo, sobretudo se acompanhada de seu filho e marido:

Eu já vivenciei [...] estar de branco na Zona Sul<sup>243</sup>, na época eu ainda namorava meu esposo, [que tem] pele branca e... as pessoas demonstraram estranheza, na Lagoa, de eu estar do lado, abraçada. Eu não estava fazendo nada, estava só abraçada, de olhar para mim, porque eu estava de branco e branco geralmente é uniforme de babá, na Zona Sul. [...] Tratamentos, que acontecem [...] quando estou eu com o meu filho, porque meu filho tem uma pele branca (risos), já passei por situações que acharam que eu era babá do meu filho (risos)<sup>244</sup>. (Michele)

---

<sup>243</sup> Município do Rio de Janeiro.

<sup>244</sup> Nesta fala sobre uma situação dolorosa, Michele ri algumas vezes. O riso entre afetos de tristeza acontece em outras entrevistas. Verena Alberti explica-nos sobre o riso trágico e que “o riso [situa-se] ao lado do impensável, daquilo que revela ao pensamento a necessidade e a impossibilidade de ultrapassar seus limites” (2002, p., 24)

Michele não é lida como a mãe de seu filho ou a companheira de seu esposo. O lugar esperado para uma mulher negra ao lado de um homem branco e de uma criança lida como branca não é o familiar.

As vivências do racismo são muito duras e cada pessoa vai encontrar seus caminhos emocionais para lidar com elas. A organização familiar, as condições socioeconômicas e os modelos encontrados ao longo de cada trajetória vão permitir a construção de formas singulares de viver a realidade material e perceber-se como pessoa negra em uma sociedade racista. Essa é mais uma diferença dentro da experiência negra. Natalina nos conta como sua experiência da racialidade foi marcada por um movimento negro que valoriza a identidade, que em seu caso, muitas vezes é negada pelas pessoas ao redor:

Eu sou negra. Filha de homem negro também. Meus avós eram baianos, migrantes. Na família da minha mãe também tem negros, minha mãe é parda, a gente identifica ela como parda e ela também se auto identifica assim. Então eu nunca tive dificuldade, apesar de ter a face um pouco mais clara que, às vezes, as pessoas chamam de moreninha. [Na] infância as pessoas sempre identificaram “A Natalina é morena.” [...] Acho que a EDUCAFRO trouxe um pouco dessa afirmação da identidade negra. E aí, eu me identifico negra, eu me vejo negra. (Natalina)

Natalina foi afetada pela EDUCAFRO, pré-vestibular do movimento negro, no sentido de identificar-se como negra, valorizar essa identidade e assumir um posicionamento antirracista.

Outra forma de passar pelas opressões do racismo pode ser a negação. Lélia Gonzales explica que, no contexto latino-americano, o racismo tem mantido negros e indígenas em condições de exploração e subordinação através da ideologia do branqueamento

Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz (2020, p. 158)

A ideologia do branqueamento vem acompanhada, no Brasil, de “um dos mitos mais eficazes de dominação ideológica: o da democracia racial”, que produziu e ainda produz “silêncio ruidoso no que diz respeito às contradições raciais” (id., p. 174). Jhee nos conta sua experiência familiar, na qual o racismo é negado enquanto é vivido:

O meu tio é preto, sofreu racismo no quartel e não consegue identificar o racismo. Ele passou por uma mudança de cargo, ele não entrou, o filho do coronel branco, entrou. Ainda zombou dele no dia, porque é feita uma cerimônia [...] falando: “Um negão desse não pode virar oficial agora que é início de carreira”. E ele não entende como racismo, acha que foi só um comentário infeliz, que tem muito preto na prisão porque tem mais preto do que branco no Brasil. Ele não consegue enxergar o racismo estrutural. [...] O meu tio [...] é muito gente boa,

mas é um bolsominion, que não enxerga essa realidade. Ele não enxerga, tem várias discussões lá em casa, Natal é sempre bem animado. Eu amo meu tio, como se fosse meu pai, mas é sempre bem animado, que ele cutuca. [risos]. (Jhee)

Ao identificar seu tio como “bolsominion”, entre outros aspectos, por negar o racismo, Jhee mobiliza um contexto atual<sup>245</sup> no qual o presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores amparam seus discursos no mito da democracia racial. Esse processo de negação é entendido como parte de um processo de negação maior por Jhee. Como um “bolsominion”, no entendimento de Jhee, seu tio negaria outros processos e tensões sociais para além do racismo vivido. Entretanto, é importante pensar que pessoas pretas são socializadas em uma sociedade que além de ser racista, nega o racismo, culpabilizando-as por questões sociais e emocionais dele advindas. Assim, é compreensível que essas pessoas, desde a infância inseridas em meios que reforçam que o racismo é “coisa da sua cabeça” – como Michele precisou verificar junto aos colegas que presenciaram a fala de seu professor – neguem que suas vivências sejam racismo, e até mesmo que o racismo exista.

Essa é uma realidade que vem sendo transformada. A luta antirracista é histórica: desde a escravização há múltiplas formas de resistência, desde a década 1970 a denúncia do mito da democracia racial é pauta do movimento negro (PEREIRA, 2013). Atualmente essa luta vem ganhando força, como explica Lima (2022), através da ampliação das possibilidades de “afetar corações e mentes” alcançada pelo movimento negro na atualidade. Com uma “infiltração” antirracista em diferentes espaços, amplificada pela internet e pelas redes sociais.

Percebendo como racismo suas vivências, olhar para a dor é um processo muito difícil. Em nossa entrevista, muitas vezes Michele afirmou que encarou vivências racistas sem sentir a dor na pele.

Não me dói, não dói na Michele, mas eu acho que algumas pessoas, de repente, sentem mais por passarem por essa situação. Para mim, isso está muito decidido na minha cabeça. Não dói em mim, não me fere por mim, fere pela forma do outro pensar. Que pena que ainda tem gente que pensa assim. Mas têm pessoas que, estando no meu lugar, teriam sentido mais [...] depende muito de como a pessoa é cuidada ao longo da vida. [...] meus pais nunca foram de me podar. E eu tive uma avó materna que, embora analfabeta, embora, grande parte do tempo, dependente do esposo [...] sempre teve falas importantes para mim: de você não ser pisado, de você ter atitude e, conforme a gente vai crescendo, vai entendendo o que ela realmente queria dizer. [...] eu passei por uma fase, por ter cabelo crespo, aquela fase da encarnação boba, que hoje em dia... ainda existe, mas a gente, talvez, por ter recursos, por ter uma outra visão, por mostrar a beleza do cacheado, por atitudes diferentes que vieram de pessoas que sofreram, na infância [...] a gente tem argumentos mais fortes hoje, que antigamente. Não tinham e tudo bem, era só a menina do cabelo duro. (Risos). [...] Hoje a gente fica horrorizada se a gente ouvir isso [...] vai todo mundo em cima. [...] A oportunidade na escola, de agente olhar essas questões, talvez, por algumas colocações que eu digo, que não... que não me

---

<sup>245</sup> No momento da entrevista.

feriram na infância, mas eu vivi, pode ser isso, só uma terapia para dizer... (risos) Mas pode ser. Eu não deixei-me abater, mas eu, em alguns momentos, de repente, precisei recuar. Tem algumas coisas também que eu não vou lembrar agora, pode ser uma identidade, de chegar e perceber que aquela pessoa não está bem, talvez, isso tenha me feito ser uma pessoa... eu me considero uma pessoa observadora, dificilmente você não vai estar bem e eu não vou perceber, essa coisa mesmo do cuidado com o outro, acho que vem um pouco da questão da identidade mesmo. De eu me identificar... “poderia ser eu”, “poderia ser comigo”, “e se eu fosse tímida?”, “e se eu fosse...” Psicologia deve explicar (risos). (Michele)

Nesse momento da entrevista Michele questiona se, de fato, ela não sentiu. Sendo uma menina criada com apoio da família, que segundo seu relato nunca a “podou”, uma mãe professora e uma avó que a preparou para “não ser pisada”, ela sentia-se preparada para enfrentar situações de racismo e questiona-se de maneira empática sobre como a dor do racismo afeta pessoas que não conseguem, por alguma razão, fazer esse enfrentamento. Pessoas negras que são tímidas, que não entendem como racismo as situações vividas... Mas olhar para a própria dor, esse processo de elaboração, pode ser mais uma dor, que emerge no momento da entrevista.

Enquanto pesquisadora branca, sempre me questionei se a minha escolha por debater raça e racismo não seria uma forma de contribuir para uma construção social de uma perspectiva através da qual eu não precisasse encarar minhas dores mais profundas. No campo da educação eu poderia ter escolhido muitas temáticas de estudo, algumas que pudessem contribuir com transformações na educação de crianças que vivenciam dores próximas as que um dia vivenciei; assim, sempre questionei-me se não o fiz por medo de que acionassem dores da minha infância com as quais eu ainda não consigo lidar. De fato não consigo e é muito difícil estar no lugar de professora quando vejo nas crianças de hoje minhas dores de criança, realizo a ação necessária, mas, em geral o silêncio sobre a dor permanece, exceto no espaço da terapia. Entretanto, falar de raça e racismo colocou-me no lugar de identificação com o opressor, que trouxe então outras dores. Entender que ir contra o racismo é também ir contra vivências racistas na minha família e socialização desde a infância traz a dor de querer negar esse lugar, mas é incomparável à dor de quem vive o racismo, a dores que vêm da negação de suas existências. Vejo colegas pesquisadoras e professoras antirracistas precisando falar de dores tão suas e tão profundas para transformar essa realidade e lutar pela própria existência e a dos seus e isso me faz pensar na elaboração interna exigida. Hoje encontro Michele, que se posiciona contra o racismo em diferentes momentos de sua vida, buscando esquivar-se do afeto dessa dor que a atravessa.

Existe uma visão estereotipada sobre a força da mulher negra, aquela que suporta as dores físicas e emocionais. Essa visão é tão perversa, que se reflete em menos analgesia para mulheres negras durante o parto em maternidades brasileiras (LEAL, et al., 2017).

Usualmente, quando as pessoas falam da “força” das mulheres negras elas referem-se à forma pela qual elas percebem como as mulheres negras lidam com a opressão. Elas ignoram a realidade de que ser forte perante a opressão não é o mesmo que superar a opressão, que a sobrevivência não é para ser confundida com a transformação. [...] A tendência em romantizar a experiência das mulheres negras que começou com o movimento feminista refletiu-se na cultura como um todo. (hooks, p. 2014, 8)

Essa ideia de força provoca ainda mais dores, afetos tristes, pois nega apoios necessários a essas mulheres (hooks, 2010), nega fragilidades próprias da condição humana.

A diversidade da experiência negra se manifesta tanto em termos das inserções sociais e econômicas, quanto em termos de escolhas pessoais e profissionais. Discutimos na seção anterior caminhos para o protagonismo negro e percebemos que experiências na racialidade permitiram que profissionais negras e negros da EMTS assumissem uma perspectiva antirracista em seu trabalho na educação e em suas vidas, de modo mais amplo. É importante pensar que esse não é o único caminho, ou o caminho certo. Isso seria desconsiderar a diversidade da experiência negra e reforçar estereótipos. Pessoas negras, como pessoas de diferentes pertencimentos raciais, assumem diferentes profissões e diferentes formas de ação em suas atuações profissionais. Neste sentido refletimos com Nilcideia, que constrói em sua entrevista uma reflexão sobre seu posicionamento como professora negra.

Sara – Você percebe que ser uma mulher negra influencia seu trabalho como professora e como dirigente de turno? [silêncio] De alguma forma, como você acha que essa representatividade... [silêncio]

Nilcideia – Acho que não. Não vejo assim.

Sara – E em relação ao trabalho com a Lei 10.639 e a 11.645, você percebe que tem algum impacto o pertencimento racial da pessoa, de uma forma geral: seja uma mulher negra, uma mulher branca, uma mulher indígena, mas falando do seu lugar, o que você pensa, nesse sentido, desse trabalho com esses conteúdos?

Nilcideia – [fala muito baixa]

Sara – [risos]

Nilcideia – Pula essa pergunta e a gente fala daqui a pouco.

Seguimos a entrevista e, em um segundo dia de gravação, Nilcideia traz reflexões sobre a questão:

Sara – Voltando um pouco ao que a gente tinha falado da outra vez, como é que você pensa que ser uma mulher negra te coloca nesse lugar de trabalhar com essa temática? Como ser uma mulher negra influencia esse trabalho?

Nilcideia – Eu acho assim, conhecendo meus direitos. Eu como mulher negra tenho que conhecer meus direitos. Eu conhecendo meus direitos posso falar disso com mais... como posso falar... com mais propriedade com as crianças. É diferente, vamos pensar assim, uma professora branca e loira [risos], vai falar sobre essas questões com as crianças, não é que não possa, mas eu tenho mais propriedade para falar que ela.

Sara – É um outro lugar, né?

Nilcideia – É um outro lugar. Então é diferente. Eu tenho realmente que conhecer, até para chegar para eles e falar, porque não adianta. É muito mais impactante eu falando que a outra, branca [risos].

A partir desse trecho da entrevista de Nilcideia diferentes interpretações podem emergir: A primeira delas é que, pensando seu trabalho como educadora, em uma resposta rápida, ela não identifica como seu pertencimento racial teria influência. Outra possibilidade é que em um primeiro momento a entrevistada não deseja falar sobre o lugar de professora negra no trabalho com questões étnico-raciais. Em outro momento, Nilcideia parece estar mais confortável na posição de entrevistada e me faz levantar outra questão ao analisar a entrevista: Sua recusa inicial em abordar seu lugar de mulher negra como educadora poderia se dever ao fato de estar diante de uma entrevistadora branca que veio a sua escola debater questões raciais? Quando sente-se mais confortável ela afirma que tem mais propriedade para falar de questões raciais que uma colega branca, e isso faz com que eu questione se no primeiro momento da entrevista ela sentiu-se constrangida pela possibilidade de me deixar desconfortável com sua resposta.

Entretanto, as principais questões que busco pensar a partir desse trecho de entrevista de Nilcideia, trazendo-o para diálogo com tantas outras falas de mulheres negras, são que ela fala de sua vivência da racialidade como educadora de um modo diferente dos que foram trazidos por suas colegas e que, apesar de, a princípio não identificar que ser uma mulher negra influencie em seu trabalho na educação, ela percebe que, ao falar das questões raciais ocupa um lugar de representatividade. Busca ser alguém que conhece seus direitos, também para que as crianças possam tê-la como referência positiva.

Outra questão que é preciso pensar quando falamos sobre a diversidade da experiência negra é a própria ação antirracista. A partir de diferenças que vão desde vivências pessoais até opções teórico metodológicas, essa diversidade manifesta-se nas formas de construção de agência e assim, nas formas de afetar o outro. Wagner nos ajuda nessa reflexão:

Na outra escola que eu trabalho, a diretora é especialista em relações étnico-raciais pelo PENESB-UFF. Uma mulher negra, de família negra, e ela vai entender que a escola é um espaço necessário de representação, de representatividade, de consciência, de respeito. Ela vai, pelo menos inicialmente – porque cansa – trabalhar sua gestão nessa perspectiva. Eu chego depois nessa escola, em 2015, e reforço essa perspectiva. Nós não comungávamos das mesmas ideias – inclusive choques homéricos – mas entendíamos a importância desse debate racial por sermos ambos negros. Ela retinta, eu não, mas negros [...] botávamos as diferenças de lado e tocávamos a missa adiante. Eu encontrava eco. (Wagner)

Retomo Amílcar Cabral (1974)<sup>246</sup> para pensarmos que Wagner consegue construir, com a diretora da outra escola, um protagonismo coletivo, porque as diferenças fazem parte da unidade. Para lutar é preciso fazer unidade, mas não igualdade. Na diferença, com debates e “choques homéricos” de ideias, uma mulher negra retinta e um homem negro de pele clara são capazes de construir uma agência coletiva para a educação antirracista. Wagner nos fala ainda de caminhos do movimento negro e de escolhas teóricas em que pesam críticas de outros sujeitos engajados na luta antirracista:

Eu faço essa associação sobre a descolonização do currículo e nessa esteira eu vou produzindo o debate sobre a necessidade de uma educação antirracista. E o contato com esse referencial sobre decolonialidade, de um tempo para cá eu acho que dá conta bastante, apesar de que o pessoal negro, de movimento negro, africanista, panafricanista dizer que não dá conta sobre a questão racial. Exclusivamente não, mas [...] se você cita Saviani, se você cita Vera Candau, pessoas brancas, por que você não pode citar pessoas indígenas, e que trazem um debate mais próximo a nós? Esse separatismo eu acho que é o que nos mata, inclusive no próprio movimento negro, nos debates negros. A questão do colorismo hoje, acho que serve mais para separar do que compreender – acho que isso produziu um rechaço, o debate do termo “negro” ou “preto” – E eu acho que esses debates perderam a historicidade, a gente precisa de sankofia: essa questão de que nunca é tarde para voltar e retomar o que é nosso, a nossa ancestralidade; [...] no Brasil, pardo, usado com esse termo, é reconhecido como negro por uma questão de afirmação e de conquista de direitos sociais. E hoje usa-se o termo mestiço, o movimento negro adota esse termo mestiço, adota, por exemplo, o termo paçoca, adota o termo oreo – que é preto por fora, branco por dentro – mas de uma maneira discriminada. Eu acho que reproduz essas práticas opressivas. O que eu não quero para mim, eu acabo reproduzindo para meus iguais ou não reconheço o meu igual. [...] eu li ontem que aumentou sobremaneira, através de políticas de cotas, a presença de negros e negras nas universidades. Histórico isso, o que vai levar à produção intelectual maior sobre a questão da negritude. Não é à toa que esse debate encontra campo. Mas a gente também precisa não perder a sankofia. E isso precisa também, aos poucos, ir entrando na escola. Isso só é possível com incentivo e contato com professores e alunos com esse debate, porque eu só posso ficar encantado com algo se eu entrar em contato com esse algo. (Wagner)

Wagner nos fala de suas escolhas teóricas, criticadas por outros sujeitos que atuam contra o racismo, demonstrando que há diferentes caminhos, inclusive teóricos, na luta e na educação antirracista. Ele pensa sobre reconhecer seus iguais, no sentido de um signo identitário, negro, em que cabem diferenças, inclusive culturais, na realização da unidade para a luta política (BRAH, 2006). Sankofia e ancestralidade aparecem em suas reflexões como possibilidades para essa unidade.

As diferentes experiências de ser negra e negro registradas nesta seção, e na anterior, que a complementa, foram trazidas na expectativa de produzir um pensar que compreenda e valorize a diversidade da experiência negra. Sobretudo que aponte que não há *o caminho*, mas que caminhos são produzidos pelas pessoas a partir das possibilidades

---

<sup>246</sup> Páginas 63 e 66.

e de suas vivências subjetivas na contingência. Não foi objetivo esgotar possibilidades da experiência negra, ao contrário, essa diversidade afirma a diferença em uma categoria político identitária, materializando-se na impossibilidade de limitações. A partir de experiências das(os) profissionais da EMTS foi possível discutir alguns aspectos dessa diversidade, sobretudo em interlocução com as agências desses sujeitos na educação.

### 3.1.3 Educadoras negras marcantes

No tempo em que estive na Trilhando Sonhos uma percepção que se evidenciou em meus encontros com profissionais e crianças é a de que não apenas os afetos, mas as pessoas nos marcam. A experiência nos transforma porque é vivida com o outro, que nos afeta. Esse afeto aparece em múltiplas direções: crianças afetam adultos e outras crianças e adultos afetam uns aos outros e às crianças também. A partir da reflexão sobre como as pessoas nos marcam através do afeto, em interlocução com o estabelecimento de um protagonismo negro na educação antirracista da EMTS, proponho pensarmos sobre educadoras negras marcantes, através de três eixos: educadoras que afetam umas às outras; educadoras que afetam as crianças; educadoras que marcaram as profissionais.

A escolha por pensar a produção de afetos a partir das educadoras vai ao encontro do objetivo da tese de apresentar um vislumbre do currículo construído na escola, observando trocas entre profissionais do corpo pedagógico e dessas com as crianças. Uma escolha necessária em função de que não seria possível abarcar no espaço da tese percepções dos afetos por sujeitos que ocupam diferentes lugares no espaço escolar. Nesta seção discutirei então, a partir de cenas vividas na escola e de entrevistas das(os) profissionais da educação, que pessoas negras tornam-se referências nas vidas de outras, afirmando a importância da ocupação de espaços.

Ao mesmo tempo, afirmo a importância do cuidado nas relações, a partir da percepção de que afetamos e marcamos o outro, sobretudo quando ocupamos o lugar de educadoras(es). Não no sentido de que devemos assumir posturas exemplares e moralizantes. Ao contrário, assumir nossa humanidade é assumir nossas contradições, somos essencialmente humanos porque não somos perfeitos(as) (hooks, 2020, p. 128) e é positivo que mostremos às crianças, e adultos, ao nosso redor – e a nós mesmas(os) – que é preciso acolher nossas contradições. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que o cuidado tem limitações a partir dos lugares que vivemos na relação com o outro. Por mais que nos importemos e façamos o melhor possível, o espaço do cuidado de uma professora,



por exemplo, não alcançaria demandas da criança no âmbito da família, da saúde, do lazer, e tantos outros que compõe suas necessidades afetivas e materiais. É também um cuidado conosco entender essas limitações, pois pode ser doloroso perceber que nossos alunos e alunas têm muitas demandas não acolhidas e atendidas. Perceber o sofrimento das crianças pode desencadear em nós sensações de impotência, dor e frustração.

Esse cuidado nas relações do qual falo, vai no sentido da afetividade, de olhar efetivamente para o outro e estabelecer relações “cuidantes” (TRINDADE, 2006).

Qualquer aprendiz precisa ser estimulado, incentivado, encorajado, afinal, aprender é aproximar-se de novo, do desconhecido, e é muito importante nesse caminho ter alguém em quem confiar, alguém que nos diga: "vai/vá"; alguém que nos diga: "vem"; ou alguém que seja capaz de dizer: "vamos". Mas, para isto, nós educadores(as), professores(as), temos que ter uma confiança inabalável na potência de vida dos nossos(as) alunos(as) e sermos capazes de nos fascinar com a vida e as múltiplas possibilidades que ela nos apresenta. (TRINDADE, 2012, p. 14)

O cuidado nas relações pode ser um exercício de empatia, a partir da percepção de que podemos afetar o outro, produzir ou potencializar tristeza, produzir ou potencializar alegria, auxiliar em construções positivas do sujeito, no seu desenvolvimento, investindo na vida e educando para infinitas possibilidades (Id.). A afetividade é potente na educação, a partir de uma amorosidade que produz empatia e o trabalho para o desenvolvimento do outro.

### *Educadoras que afetam umas às outras*

Ao longo da minha vida não me aventurei apenas em busca de um trabalho de que gostasse, mas também de trabalhar com pessoas que eu respeitasse, de quem gostasse ou amasse. A primeira vez em que declarei o desejo de trabalhar num ambiente de trabalho amoroso, meus amigos agiram como se eu estivesse louca. Para eles, amor e trabalho não andam juntos. No entanto, eu estava convencida de que trabalharia melhor em um ambiente moldado por uma ética amorosa. Hoje em dia, como o conceito budista de “modo de vida correto” é compreendido mais amplamente, mais pessoas abraçam a crença de que o trabalho que melhora o nosso bem-estar espiritual fortalece a nossa capacidade de amar. E quando trabalhamos com amor, criamos um ambiente de trabalho amoroso. (hooks, 2020, p.102)

Eu cheguei à Trilhando Sonhos porque colegas de trabalho marcam uns(as) aos outros(as). Em uma conversa entre amigas Magna me falava com afeto de sua escola e contava de um grupo de estudos em que o orientador pedagógico, Wagner, trazia para debate a temática das relações raciais. Ouvir o relato me afetou, mobilizou inquietações e cá estou eu, a escrever sobre um tempo de pesquisa, encontros e afetos vividos na escola. Certamente nem só de afetos de alegria e amor essa escola é feita, há tensões, críticas,

discordâncias, pessoas que não se gostam e/ou não se admiram, como em toda comunidade, em toda escola. Entretanto, percebo que a admiração mútua emerge como potência em muitas relações nessa escola. Em conversas cotidianas ou durante entrevistas, profissionais da EMTS se referiam a outras com admiração e me contavam como tinham aprendido com elas, como a partir do contato com outra profissional refletiram sobre práticas, passaram a se preocupar com questões às quais não se atentavam antes.... Em alguns casos, uma colega de trabalho se torna uma pessoa marcante na trajetória da profissional, no sentido de contribuir para sua formação. Em outros, as trocas são mais pontuais, uma professora desenvolve um trabalho interessante, que inspira outras colegas, um(a) orientador(a) promove um estudo que desloca as pessoas envolvidas de suas convicções iniciais, uma professora compartilha textos e divulga cursos, livros e outras formas de conhecimento no grupo de mensagens da escola. A ajuda mútua também é fala recorrente entre as profissionais, seja no fortalecimento de um trabalho crítico antirracista, seja na partilha de ideias e materiais. São diferentes os sentidos de educadoras afetarem umas às outras. Trago para a tese sentidos potentes para o antirracismo, afetos que mobilizam o cooperativismo/comunitarismo (TRINDADE, 2006; 2013)

É interessante pensarmos os afetos do acolhimento quando uma nova professora chega ao grupo. Antônio Nóvoa nos fala da importância desse acolhimento, pois “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (2019, p. 10). Ivone Lara, professora que inicia sua carreira como docente na EMTS em 2019, com dez anos de formada, teve uma experiência de acolhimento marcante em seu começo de carreira. Essa afetividade é preciosa, potente para o desenvolvimento do trabalho da(o) educadora(o) e para a construção de uma comunidade, para dar lugar à circularidade, com relações horizontais e trocas. (TRINDADE, 2006; 2013)

Ivone Lara ocupa a mesma sala que Sueli, esta pela manhã, e Ivone Lara à tarde. Enquanto eu conversava com Sueli, já depois de sua aula, Ivone Lara chegou. Sueli mostrou os livros que está trabalhando com sua turma. São livros da sala de leitura da escola, com protagonistas negros e negras. Ivone Lara gosta das sugestões e diz que vai usar os livros.<sup>247</sup>

Ivone Lara me conta que selecionou um livro que Sueli sugeriu para a aula: A cor de Coraline<sup>248</sup>. Pegou o livro na sala de leitura da escola.<sup>249</sup>

---

<sup>247</sup> Registro em diário de campo, 02/07/2022

<sup>248</sup> RAMPAZO, Alexandre. A Cor de Coraline. Rocco Pequenos Leitores, 2017.

<sup>249</sup> Trata-se de uma caixa de lápis de cores ou giz de cera com doze tons de pele. Esse tipo de material já foi utilizado por Magna na escola e quando se referem a ele, as professoras costumam dizer que Magna tem esse material, mas no momento relatado, ela estava em licença maternidade.



Figura 11: Capa do livro da escola indicado por Sueli e utilizado por Ivone Lara.

Através desses registros de meu caderno de campo é possível perceber que Ivone Lara tem recebido indicações de Sueli. Nos encontros apressados do dia a dia elas trocam sugestões e impressões sobre o trabalho com as crianças. Essa partilha entre professoras se materializa em livros e atividades, mas vai além, construindo um acolhimento para a colega mais nova na escola que se reflete em vínculos e em afetos antirracistas que chegam a sua sala de aula. Além de Sueli, Ivone Lara sente-se abraçada por outras professoras, o que lhe permite construir os primeiros passos na sala de aula com mais segurança e tranquilidade.

Ivone Lara me conta que foi chamada para o concurso da prefeitura em 2019. Até então, trabalhava com recursos humanos em uma empresa. Ela queria sair do mundo corporativo, mas é uma grande mudança, o que gera alguma insegurança. Seus amigos a aconselharam a assumir a vaga de professora.

Tem aprendido muito na escola. A equipe a ajuda com sugestões. - Conteí que passei por situação parecida em Nova Iguaçu, mas que as turmas eram lotadas, foi muito difícil iniciar o trabalho com alfabetização naquele cenário... mas as colegas da escola me acolheram muito, me ajudavam, dando muitas ideias e dicas. – Ela explica que Alessandra é como uma madrinha. Quando começou elas dividiam uma turma, por disciplinas (5º ano).

A afinidade com Alessandra aparece em uma situação no mesmo dia: em um dado momento da aula Alessandra vai a sua sala. Uma das crianças havia estragado um material que ela emprestara para a turma de Ivone Lara e ela foi falar sobre isso com as crianças.<sup>250</sup>

Contei sobre minha vivência na Prefeitura de Nova Iguaçu à Ivone Lara e a quem lê a tese, pois acho importante partilhar como ela me afetou. Recebi afetos de alegria em um momento em que estive aflita na realização de um trabalho novo e em condições difíceis. Apesar de ter permanecido pouco tempo naquela rede de ensino, as colegas de trabalho foram marcantes em minha vida, pois não esquecemos quem nos acolhe nos primeiros passos, em momentos de alguma insegurança. No caso de Ivone Lara, ela foi acolhida por mulheres negras, professoras antirracistas que se tornaram marcantes em sua vida. É interessante pensarmos que esse acolhimento produz afetos que, dialogando com a trajetória de Ivone Lara, também mulher negra, a auxiliam na construção de uma agência docente antirracista. Observemos o que ela nos diz desses afetos de alegria e

---

<sup>250</sup> Registro em diário de campo, 05/07/2022.

## desejo e de como eles foram importantes depois de ter sido afetada pela tristeza em outros espaços de trabalho

Trabalhei mais de 10 (dez) anos com RH, passei no concurso aqui de Caxias e aceitei o desafio. [...] eu já tinha muito tempo de formada [...] fui muito bem acolhida aqui na escola por todos: direção, professoras, e isso foi todo meu apoio, porque eu realmente comecei praticamente do zero. [...] Na verdade é difícil eu falar que trabalhava com a parte pedagógica, porque depois de dez anos tendo passado por três empresas, eu vi que é mais recurso desumano do que recursos humanos. [...] nós desenvolvíamos projetos da parte de desenvolvimento organizacional, da parte de cargos e salários, de treinamento, desenvolvimento, mas [...] muito ali no papel, ou então “Beleza, a gente fala isso” ou “A gente prega isso”, a gente diz que está pregando isso e no final das contas é: “Você é meu escravo”, praticamente assim. [...] E a forma que isso me impactou, trabalhar na área empresarial, desencadeou um transtorno de ansiedade, foi muito ruim. Óbvio que foi muito aprendizado, eu trabalhei numa multinacional, com funcionários incríveis, mas no fundo, no fundo, eles só querem seu sangue, suor, lágrimas e pouco se importam com você. Pessoas dentro da empresa como uma mercadoria, com uma estrutura organizacional desumana é isso que eu trago dessa experiência. [...] por ter trabalhado em grandes empresas e ter pego projetos desde o início me deu uma visão de estrutura organizacional muito bacana, que óbvio que eu vou levar para a vida. Mas a questão de relacionamento interpessoal e a questão hierárquica é bem opressora [...]

A minha primeira chefe era negra. Depois desse meu primeiro emprego não tinha negros, praticamente, nos lugares em que eu passei. Meu primeiro emprego com RH era em uma consultoria de recursos humanos, então tinha clientes que pediam para a gente recrutar pessoas. Teve uma vez que um cliente virou para mim e falou – nossa que ódio – “Eu quero umas meninas bem bonitinhas, tem que ter boa aparência porque vai trabalhar com vendas”, e eu: “ok”, e ele: “Oh, mas não pode ser pretinha não, tá?”<sup>251</sup>. [...] eu acho que para algumas pessoas da sociedade [...] falando dos negros na minha frente, elas às vezes estão achando que não estão falando de mim, porque eu não sou retinta<sup>252</sup>. – Mas calma aí, como assim? – Ele falou isso na minha cara porque é isso aí, eu acho que ele não me identificava como negra. [...] No meu segundo emprego com RH não tinha ninguém negro, eu trabalhava numa consultoria familiar, era bem pequenininha [...] Depois eu fui trabalhar [...] em uma grande empresa, não tinha ninguém negro. E aí numa multinacional também, não tinha ninguém negro. [...] é curioso que, ao longo da minha vida eu sempre fui a mais pretinha dos lugares. E aí no meu último [emprego com RH] [...] tinha uma parte que era uma área mais de inteligência, tudo mais, e lá era a galera “padrão”, entre aspas...

Sara: Padrão branco, né?

Ivone Lara: É [risos]. E tinha uma outra parte, uma parte não da inteligência e aí tinha um ou outro negro. Ah, e o diretor da empresa, a quem eu respondia, era negro também. O cara era fera. [...] Eu não gostava, sobretudo dessa última empresa, justamente por ter essa galera “padrão”, tinha essa parte da inteligência da empresa que era meio elitizada. Então eu não me sentia bem, não me sentia à vontade, eram pessoas hostis e eu nunca tinha passado por isso antes. Antes eu nunca tinha sido hostilizada em nenhum ambiente da vida que eu tivesse passado. [...]

Quando eu cheguei aqui, que eu vi esse ambiente acolhedor... sai da Secretaria de Educação, vim aqui com meu documentozinho: Escolhi essa escola aqui para trabalhar”, [...] “Gente, eu nunca dei aula, o que eu vou fazer?”. Aí veio a equipe toda me apoiar, me ajudar, eu fui muito, muito bem acolhida. Saí de um ambiente hostil, para um ambiente que eu fui bem acolhida. [...] Eu estou numa escola em alguns momentos na posição de professora e quando eu estou com essa galera [que tem preocupação com educação antirracista], na posição de aluna. Eu aprendo muito e é muito bacana estar nesse grupo com essa mentalidade e com essa bagagem, porque são pessoas que estudam, estão sempre lendo. [...] aqui é bacana ter esse tipo de conversa, [...] que são engajadas, é muito bacana. E me sentir mais confortável também, porque eu vim da escola pública no ensino médio, faculdade pública e tinha [...] uma conversa anticapitalista, racial, e da cultura negra [...] E eu começo a trabalhar em empresa com o capitalismo desenfreado, e preconceito, e “padrãozinho”. E às vezes eu queria conversar com alguém e qualquer coisa que eu falasse: “Vem lá a socialista, comunista. Vem

<sup>251</sup> Sobre o racismo nos processos de seleção de recursos humanos ver BENTO, 2002.

<sup>252</sup> Sobre a questão dos tons de pele ver discussão na seção Diversidade da Experiência negra, nesta tese.

lá a marxista. Porque você fez UERJ, é comunista, é socialista”. Eu não podia falar nada. [...] E aqui [risos] eu me sinto mais no meu ambiente, me sinto mais confortável. É um ambiente em que as pessoas não falam mais do mesmo, com um olhar mais crítico, em que a gente sai daquela caixinha ali do senso comum. É isso. [...] Nas nossas conversas, e quando a gente fala dos nossos alunos, quando a gente fala da nossa escola, quando a gente fala da comunidade aqui, sempre nessa linha das questões raciais. Sempre presente. (Ivone Lara)

Ivone Lara viveu nas empresas em que trabalhou uma realidade adoecedora. A lógica de trabalho e o racismo, tanto nos ambientes internos das empresas, como na relação com os clientes levaram a sofrimentos. Ser a única negra, ou uma das únicas, no espaço empresarial é reflexo do racismo que organiza o mundo do trabalho, estruturando-o, como a toda a sociedade (BENTO, 2022). Nesse espaço segregado, Ivone Lara percebe-se pela primeira vez sendo hostilizada. Enquanto recrutadora ela depara-se com o racismo desvelado, em que o cliente verbaliza que seu entendimento de boa aparência é não ser negra, uma realidade que Bento aponta como corrente no espaço empresarial (Id.). Ivone Lara é uma mulher que se percebe negra e olha para a realidade de forma crítica e, nesses espaços é rechaçada ao expressar sua criticidade.

Dessa realidade Ivone Lara sai para uma escola pública onde a crítica social é tema de conversas, lutas no sindicato e vivências na sala de aula. Professoras negras antirracistas estão ao seu lado, no sentido de realmente caminharem juntas. Esses afetos de acolhimento são profundos e marcam sua subjetividade, produzem o desejo de não retornar ao ponto anterior de sua trajetória, ao mundo corporativo, onde ela era melhor remunerada, mas não se via feliz. Esse foi um ponto de muitas de nossas conversas, quando eu falava de meus fazeres de plantar hoje e não saber do futuro, em que ela me dizia que hoje era mais feliz. Uma carga horária menor, um ambiente de trabalho acolhedor, um trabalho em que acredita. A única coisa que faz Ivone Lara pensar em buscar outros caminhos de trabalho é a remuneração, aquém de outras possibilidades. Mas se ela partir, já será outra Ivone Lara, carregando afetos dessa escola por onde for e deixando marcas por aqui.

Alessandra, que foi “como uma madrinha” para Ivone Lara, também recebeu acolhimento das colegas na Trilhando Sonhos. Semelhante à minha experiência em Nova Iguaçu, Alessandra iniciou o trabalho no Ensino fundamental na Trilhando Sonhos depois de tempos de atuação apenas na Educação Infantil:

Eu percebi isso desde que entrei na Trilhando Sonhos, que se a gente precisar de ajuda consegue. Eu quando vim para [o magistério na Rede Municipal de Duque de] Caxias nunca tinha trabalhado no fundamental, só no estágio mesmo. Então eu cheguei aqui muito crua [...] sempre tive que pedir: “Pelo amor de Deus, alguém me ajuda!”. E sempre tive ajuda. [...] A Sueli é super parceira, se você pedir vai ajudar. [...] no terceiro ano eu trabalhei [...] dividindo a regência com outra professora. Eu trabalhava com uma temática, Ciências da Natureza, para as duas turmas do terceiro ano, 301 e 302. 301 eu dava Geografia e História, e a Sueli,

primeiramente foi a Sueli, dava Linguagem e Artes para as duas turmas, e para a 302 Geografia e História. Depois saiu a Sueli, que foi para a manhã, e ficamos eu e a Ivone Lara. Então já estava com esse trabalho, com essa dinâmica de trabalhar juntas, uma jogar a bola para a outra, planejar juntas e tocar. (Alessandra)

Além desse apoio em seu momento de chegada à escola, Alessandra percebe que há possibilidades de desenvolver trabalhos em parceria, pois há colegas dispostas e profissionais em posições de articulação que podem auxiliar no processo.

Eu sei que se eu chegar para qualquer professora e propuser alguma coisa vai rolar, eu acho que dá sim. Principalmente com a direção, orientação pedagógica e a orientação educacional, que vai dar alguma ideia, vai dar algum suporte. Magna se tivesse aqui eu sei que super apoiaria. A Aurora que não tem tempo, mas eu sei que se eu falar com ela vai super aprovar, vai dar uma ideia. (Alessandra)

Professoras com muitos anos de trabalho também observam e aprendem com suas colegas. Algumas dessas profissionais relutam em incorporar ideias e práticas, outras abrem-se para o novo e seguem refletindo sobre suas práticas. Nilcideia, que atua na rede de ensino há 26 anos, fala com admiração do trabalho com relações raciais desenvolvido por colegas:

Eu vejo que a Alessandra tem essa característica de trabalhar esse tipo de assuntos com eles e desenvolve muito bem, e eu já não sei se conseguiria com a educação infantil. Eu acho que o conhecimento vale a pena, vale a pena você passar esse conhecimento que a gente tem, de mundo, para a educação infantil. (Nilcideia)

Vanessa também fala com admiração desse trabalho desenvolvido pelas colegas. Ela era dirigente de turno quando cheguei à escola e sinalizou que estar nessa escola seria potente para meu tema de pesquisa. Ela me dizia que eu tinha que conhecer o trabalho de algumas professoras especificamente, que tinha que acompanhar o trabalho delas. Para além da temática das relações raciais, há um olhar de admiração para o trabalho de algumas colegas, como se percebe no registro de uma de nossas “conversas de corredor”:

Eu e Vanessa conversamos sobre o atendimento da escola ter mudado para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela comenta que Alessandra atuava com o 5º ano antes da mudança, que prefere Educação Infantil, mas que onde a colocar, ela brilha.<sup>253</sup>

Com muitos anos na educação, e com um olhar amplo sobre a escola, pois como orientadora educacional tem como parte do trabalho dialogar com todas as professoras, Cora observa o trabalho das colegas:

[No planejamento integrado] Cora fala que sonha a escrita de um livro das boas práticas da EMTS. Falo da possibilidade de envio de trabalhos ao ENDIPE<sup>254</sup>. Ela fala que a ANPED também tem essa possibilidade e que já sugeriu à Ivone Lara e Sueli que enviassem trabalhos.<sup>255</sup>

---

<sup>253</sup> Registro em diário de campo, 14/09/2021.

<sup>254</sup> Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

<sup>255</sup> Registro em diário de campo, 05/08/2021.

A Sueli, fez um trabalho muito lindo esse ano [...] eu sei que para ela nem foi tão... porque eu falei isso para ela já e ela falou assim: “Eu tento, eu tento.”, é uma tentativa, mas mesmo que seja uma tentativa, é uma tentativa muito bonita, que eu, inclusive, pedi autorização dela e levei para minha outra escola. A turminha dela era de segundo ano, eu levei para minha outra escola de sexto ao nono, porque eles estavam com essa história de fazer o projeto. E eu pensei: “Gente, vamos fazer isso no dia a dia!”. E a Sueli me ensina muito quando ela, por exemplo, na época das olimpíadas, trouxe os atletas negros e a história dos atletas negros nas olimpíadas. E isso foi muito legal. E são coisas que... não me chamam muita atenção, porque não dizem respeito ao meu cotidiano. Então me ensina muito. O trabalho da Sueli me ensina muito. O trabalho da Magna me ensina muito, apesar de que eu trabalhei pouco com a Magna. Nessa coisa de ir e vir, a gente trabalhou pouco essas questões, porque a militância da Magna, é recente, embora seja enorme [...] Ela tinha uma militância muito voltada para a questão cultural, como um todo, valorização da leitura. Mas a militância racial é recente, então eu não tive a oportunidade de trabalhar com ela diretamente esse tema, mas admiro muito o trabalho dela [...] eu sigo [nas redes sociais], tudo o que ela bota eu acompanho, eu compartilho com as pessoas [...] e a Alessandra agora está começando o trabalho, que eu perceba. Mas eu sou muito aberta a aprender com elas. Eu quero mesmo aprender. (Cora)

A orientadora fala da admiração pelo trabalho das colegas que são engajadas na questão racial, a quem chamo de professoras antirracistas. Como mulher branca ela percebe que algumas questões não estão em seu horizonte de preocupações imediatas, mas aprende com as colegas, incentivando seu trabalho, como orientadora da escola, e compartilhando-o na outra escola onde atua. Em meu primeiro dia presencialmente na escola, Cora me mostrou o espaço e me apresentou às pessoas. No momento da troca de turnos conversamos com Sueli. Dessa situação ficou o registro de olhares de inspiração para professoras e suas atuações na construção de educação antirracista:

Cora comenta que Sueli faz um trabalho muito bacana com a questão racial. Esta, riu um pouco sem jeito, e disse que procura fazer, mas que nem se compara à Magna. Cora fala de como cada uma tem seu trabalho, que ambos são ricos. As duas seguiram falando sobre Magna, seu trabalho dentro e fora da escola, de como ela brilha. Estão acompanhando-a muito pelas redes sociais enquanto ela está de licença.<sup>256</sup>

Essa admiração se reflete não apenas em um olhar de carinho e inspiração pelas colegas, mas em possibilidades de cooperatividade, de fortalecimento coletivo. É possível perceber isso em muitas situações, mas uma fala de Sueli a partir da falta de uma colega que faz parte dessa construção coletiva nos diz de sua importância: Sueli vive uma situação com a turma em que o racismo se materializa nas falas das crianças e, em dado momento de sua intervenção, ela para, olha para mim com expressão triste e diz: “É um trabalho intenso que precisamos fazer. Magna está fazendo muita falta!”<sup>257</sup>. Sueli indica a potência de um trabalho coletivo. Magna, como articuladora de leitura poderia caminhar junto à ela, que acredita na potência do trabalho da colega e na potência de um trabalho em que a educação antirracista afeta as crianças através de diferentes sujeitos.

---

<sup>256</sup> Registro em caderno de campo, 17/06/2021.

<sup>257</sup> Essa situação é relatada na página 303.

Alessandra também nos fala de um trabalho cooperativo na escola e de como busca observar e aprender com colegas que admira:

Eu tento sempre prestar atenção no outro. As pessoas que eu paro e penso: “Gosto muito [de] como essa pessoa trabalha!”. A gente aprende com todo mundo, mas a gente se identifica mais com uma ou outra pessoa [...] eu sempre acho que não sei o suficiente, ninguém sabe o suficiente, mas, eu penso que preciso de mais para fazer melhor. O que eu já tenho não é o suficiente. Hoje eu estou mais calma em relação a isso, mas ainda penso muito nisso. [...] A gente troca muito [...] a gente fica o dia inteiro no trabalho... A gente troca muito nos grupos de estudos. Quando estamos falando sobre alguma criança a gente acaba trocando nesse momento. Senta mesmo, a gente sempre arruma um jeito de trocar. Por exemplo, a Sueli estava falando, agora mesmo, sobre o trabalho que ela fez e eu: “Isso aí eu gostei, heim”. Para fazer esse ano? Obviamente que não [risos]. Mas, para frente. [...] principalmente grupo de estudos, planejamento, a gente pode sentar e conversar sobre: “Olha que legal”, “O que você está fazendo aqui?”. Sempre tem. Ou se não eu vou atrás e vou perguntar: “E aí, o que você está fazendo? Quer ajuda?”. Eu sou muito cara de pau também, peço ajuda. (Alessandra)

Essas trocas nem sempre são em sentidos concordantes. A diferença produz transformações no encontro também através de tensões e conflitos. Trabalhando com uma educação antirracista, os afetos podem mobilizar conversas tranquilas ou raivas, medos e tensões de uma realidade que está de fato nas vidas das pessoas. Podemos perceber essas situações nas falas de Alessandra sobre as possibilidades que percebe ter de afetar as pessoas ao seu redor:

Se eu vejo que a galera é muito reaçã eu vou ter que ir mais duro, se eu vejo que a pessoa é muito reaçã, muito racista. Racista, no intuito de ser racista [...] eu tenho que pegar mais pesado. Se não, não é que eu vou deixar de falar, mas se eu vejo que meu entorno é muito tóxico, eu tenho que reagir de forma mais veemente. Se eu vejo que é mais tranquilo eu vou agir sim, mas eu não preciso ir “com a faca nos dentes”. (Alessandra)

É importante falar sobre a raiva. Em nossa sociedade é considerado feio sentir raiva, muito feio demonstrar raiva, sobretudo para mulheres. Mulheres devem expressar tristeza, alegria, fragilidade, nunca uma explosão de raiva. De acordo com Spinoza (2009), a raiva é um afeto triste, o ódio é a tristeza associada a uma causa exterior. Enquanto paixão – reação ao afeto exterior – de acordo com o autor, ela nos leva a ações negativas para o nosso próprio bem e de outros. Entretanto, quando a raiva é associada a conhecimentos, e outros afetos, é possível construir um afeto ação, ela pode ser ressignificada e utilizada como forma de ir contra uma realidade opressora, como o racismo. bell hooks nos conta que “a raiva [a] fez questionar a política de dominação masculina e [a] permitiu resistir à socialização sexista.” (2015, p. 203). No caso de Alessandra, a raiva promove uma intervenção junto ao racista, uma reação que demarca limites.

No contexto de julgamento sobre a raiva como negativa, interdita à mulheres, foi construído o mito da mulher negra raivosa, “o uso da raiva culturalmente é associado às



mulheres negras como algo negativo, como uma postura reativa agressiva” (SALES; NUNES, 2022, p. 74). Mas, a raiva é uma emoção como todas as outras. A raiva nos diz que algo está errado, que uma injustiça acontece, “mulheres que reagem ao racismo são mulheres que reagem à raiva; a raiva da exclusão, do privilégio que não é questionado, das distorções raciais, do silêncio, dos maus-tratos, dos estereótipos, da postura defensiva, do mau julgamento” (LORDE, 2020, p.155) e do silenciamento que, via de regra, sofrem.

Quando em um ambiente hostil, Alessandra se arma com sua raiva, “com a faca nos dentes”, produz afetos a partir dela. Ergue sua voz sobre os ruídos que insistem em silenciá-la. É possível questionar se essa seria a melhor forma de afetar, mas nem sempre é possível construir outras formas de agir, porque, estando em relação, em uma situação como a relatada por Alessandra, a pessoa está sendo violentada constantemente pelo racismo. Ela está sofrendo violência, sendo afetada pela dor e não deve demonstrar a raiva que a situação desperta para preservar o(a) agressor(a)? Ao apontar para uma mulher negra como “raivosa” o primeiro questionamento é: “Mas precisava reagir assim?” Essa é a forma possível naquele momento, a forma que surge do encontro hostil, onde Alessandra, afetada pelo racismo, tem a emoção da raiva despertada. Enquanto verdade de emoções, é potente para afetar o outro e, ao mesmo tempo proteger Alessandra em ambientes onde as pessoas demonstram serem “racistas, no intuito de serem racistas”, ou seja, consideram adequado o racismo que as constitui e não fazem nenhuma autocrítica, nenhuma crítica ao racismo.

Em ambientes onde o diálogo é menos tenso, Alessandra busca formas de afetar e construir parcerias. Ela nos traz um exemplo acontecido em uma outra escola onde trabalha, em que percebemos a circularidade dos afetos:

Na escola H<sup>258</sup>, eu vi uma professora falando sobre [o livro] “O Cabelo de Lelê<sup>259</sup>” [...] antes mesmo de ter o curso da Magna<sup>260</sup> de saber, de ter essa constatação de que a ilustração afeta, eu já odiava aquele “O cabelo de Lelê” [...] Só que eu sempre ficava sem jeito e pensava: “Mas é um livro”. [...] Quando a Magna deu aquele curso, então... agora eu posso falar. A professora da escola H falou: “Alguém viu O Cabelo de Lelê? Eu quero trabalhar”. Com toda a gentileza, eu falei “O Cabelo de Lelê, poxa, legal, mas é isso assim, assim...”. “Ah, mas como eu vou fazer?”. “Você pode contar a história, é uma história bacana, ir mostrando umas imagens do celular, do notebook, imagens de revista. Conta só a história e depois você mostra uma coisa avulsa”. Fez uma cara de cú, mas depois estava lá e passou para uma outra amiga: “O Cabelo de Lelê eu fiz assim, faz assim também”. Não falou da questão, mas falou de uma forma de você usar, sem precisar usar o livro. Usar a história, sem precisar mostrar o livro. Isso já foi muito bacana. E também, de manhã, no EDI L<sup>261</sup>, eu já falei um pouco mais sobre

<sup>258</sup> Outra escola da rede municipal de Duque de Caxias em que Alessandra trabalhou em 2021. O nome da escola foi omitido.

<sup>259</sup> BELÉM, Valéria. **O Cabelo de Lelê**. Ilustrações: Amora Mendonça. Editora: IBEP. 2012

<sup>260</sup> Oficina ministrada on line sobre literatura na educação antirracista.

<sup>261</sup> Espaço de Desenvolvimento infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro onde Alessandra trabalhou. O nome do EDI foi omitido.

isso, e uma professora: “Ah que legal, bom saber”. E outra: “Alessandra, quais são os livros você me indica?”, “Eu não indico nada não [risos]. Quem sou eu na fila do pão? Mas o que eu gosto [...] são esse aqui, esse aqui... que são legais”. De certa forma, nem que seja só um pouquinho, você acaba afetando quem está a sua volta. (Alessandra)

Esse relato de Alessandra é rico em revelar como os afetos se ampliam em função do cooperativismo e da circularidade (TRINDADE, 2006; 2013), sua construção sobre literatura é elaborada em diálogo com Magna, a partir de seu contato na Trilhando Sonhos, e chega a outras escolas, outra rede de ensino, vai circular em outras salas de aula e espaços que não podemos prever. Alessandra é percebida como antirracista pelas colegas de trabalho, em sua fala percebemos que as colegas buscam referências com ela: “Que livros você indica?”, essa é uma forma de afetar por ter seu trabalho admirado.

O trabalho em uma escola onde há algumas referências em educação antirracista cresce em potência porque as profissionais seguem afetando umas às outras. Amora, mulher negra que traz reflexões sobre raça e racismo para sua sala de aula, nos fala de como estar em contato com essas colegas permite a potencialização de seu trabalho com educação das relações raciais:

Eu tenho colegas [na EMTS] com envolvimento, até mais do que eu, e vendo essa atitude delas, você vê como é importante ter esse olhar com mais cuidado [...] inserir mais no seu trabalho esse tema [de relações raciais] [...] a gente tem que começar a colocar isso em todas as atividades que a gente pode trabalhar. [...] a gente pode no dia a dia, nem precisa de papel, no lúdico, através das conversas, a gente tem sempre que estar preocupada com isso. (Amora)

Jhee e Jasmim falam com muita admiração do trabalho das professoras que percebem como antirracistas e indicam que é formativo trabalhar com elas:

Aqui eu tive muitos bons exemplos em relação a [ensino de História e cultura da África e dos afro-brasileiros], eu fiquei impressionada até. [...] a maioria das vezes em relação a professoras negras. [...] teve “História Recontada”, eu fiquei admirada com relação ao Nelson Mandela. Fiquei parecendo aluna, maravilhoso! Tem questão também de você fazer um autorretrato até em relação a sua cor, escolher o tom certo para sua cor, eu achei isso muito legal. Tem histórias muito boas também aqui, tem uma seçãozinha lá na sala de leitura de histórias [...] afro-brasileiras, que são ótimas. (Jasmim)

Aprendizado o tempo todo, principalmente em uma questão [...] de como elas são vistas de forma diferente, de como a luta para elas é muito maior até do que para mim. No dia que eu entrar em uma sala de aula como professora regente, talvez eu vá ser encarada com mais facilidade do que elas. Elas têm que se impor mais, tudo delas têm que ser mais – Gente, isso é tão absurdo... até para construir a frase é um absurdo, mas é a realidade – E você vê que são mulheres de grandes vivências, de dores... nossa, é uma aula o tempo todo. E você vê o desespero delas de trazer essa normalização para a sala de aula. De mostrar que é bonito sim, que é legal sim, que é normal... Não tem que ser algo nem tão comemorado porque todo mundo tem que ter direito à sua estética, ao nariz que tem, à boca que tem, ao cabelo que tem, à religião que tem. E você vê que é a luta delas, de como elas apontam isso, as histórias, o acervo que tem aqui, como elas “batem” nesses livros – todas as professoras, não essas em específico – como elas “batem” nesse assunto. [...] elas olham para as crianças já sabendo até dos traumas, elas identificam mais rápido os traumas delas. E como aquilo vai gerar uma dor maior na medida em que vão crescendo, porque elas também já passaram por isso. Então você vê que é uma luta no desespero para essas crianças não passarem por isso, para elas se empoderarem e não terem que passar dores que com certeza elas passaram. É muito interessante ver como elas se dedicam e de forma igual – Porque eu também já trabalhei com

peças que só querem lidar com as crianças pretas – E é essa coisa do igual. Eu vejo isso na sala de aula com elas, é todo mundo igual. Não é o preto que tem que ser valorizado, não é branco. Vamos valorizar todo mundo? É lindo seu cabelo loiro, é lindo seu cabelo *black*, é lindo seu cabelo cacheado e cada um vai ter como quiser. Eu vejo isso muito nelas [...] é normalizar a diferença. (Jhee)

Jasmim, Jhee e muitas outras profissionais apontam que a construção da educação antirracista parte das professoras negras. Percebem que é um engajamento que chega às salas de aula, mas que atravessa suas vidas. Como já discutimos, esse protagonismo tem relação com trajetórias onde o racismo e a necessidade de combatê-lo se fizeram presentes. Esse protagonismo chega às salas de aula e aos outros encontros na escola, pois é parte das identidades das professoras. Observando esse trabalho antirracista, profissionais negras como Jasmim e Jhee, refletem sobre caminhos de atuação e pensam possibilidades para quando estiverem na posição de professoras regentes.

Profissionais brancas, como Cora e Aurora – de quem trarei as percepções algumas linhas à frente – colocam-se também como admiradoras e aprendizes, entendendo que, o trabalho desenvolvido pelas colegas é fundamental e que, como mulheres brancas não trazem de suas trajetórias vivências que possibilitem tal engajamento, mas que podem aprender sobre educação antirracista, junto a essas colegas e buscando outros conhecimentos. As professoras antirracistas, conversando com as colegas ou pela visibilidade alcançada por seu trabalho na escola, fazem o movimento acontecer, a cultura de luta antirracista circular e afetar mesmo pessoas que, por sua condição de privilégio na branquitude, podem tender a manter olhos fechados para a necessidade de uma educação antirracista, democrática e não discriminatória. Maria, outra professora branca, nos ajuda a pensar que a diferença é importante para que profissionais de diferentes pertencimentos – sociais, raciais, de gênero e etc. – estando juntos, afetem uns aos outros e construam-se currículos/encontros potentes na escola:

Sara: Aqui na escola tem algumas professoras, e orientadores, que enfatizam bastante a questão racial no seu trabalho pedagógico. Como é trabalhar com essas pessoas? Você acredita que, de alguma forma, essa perspectiva que as colegas trazem influencia seu trabalho como professora?

Maria: Claro! Porque faz você refletir [sobre] a sua prática. [...] muitas vezes, você não pensa sobre determinados assuntos, ou tem uma visão mais empobrecida, ou você, de repente, tem algo a contribuir com a fala da colega. Então, essa troca é fundamental dentro de uma escola. Fundamental. Para todos, para toda a escola. Não só para os professores, os orientadores, para as crianças também. [...] aqui na escola, eu ainda sou muito nova em relação a essa troca. Acho que na pandemia a gente perdeu um pouquinho isso. Mas... diálogo, sempre que a gente pode conversar sobre o assunto [...] [e] acontecem situações que a gente pode falar sobre. Ou situações que aconteçam com os alunos na sala. Percepções que a gente tem, experiências, situações, de história, relatos, isso tudo é motivo de troca entre os professores. E, com isso, você colabora com o outro, ouve, fala e essa troca é o que contribui... é o que faz a mudança acontecer... porque às vezes você está falando, você está dialogando com alguém, mas pode ter uma terceira pessoa ouvindo, que pode estar refletindo sobre o assunto e que, muitas vezes, nunca teve oportunidade de falar. Ou não sabia o que dizer. (Maria)

A fala de Maria nos remete às trocas em espaços coletivos. Há educadoras(es) que afetam colegas pelo trabalho cotidiano em sala de aula, pela percepção de seu cuidado no trato com as crianças, pelas falas e posicionamentos nos diálogos travados. Esses diálogos acontecem em muitos momentos, profissionais afetam uns(as) aos(as) outros(as) a todo tempo, “Sabemos o quanto as conversas, mesmo as não autorizadas nos corredores das escolas, e as parcerias de planejamento enriquecem as práticas” (SÜSSEKIND VERÍSSIMO; REIS, 2015, p. 616). É preciso, entretanto, espaços privilegiados para trocas, que podem inclusive ser pensados com preparo para o estudo e o debate, que são os encontros pedagógicos: Planejamentos integrados e grupos de estudos, principalmente. Neles o conhecimento sobre relações raciais pode ser o afeto que mobiliza a escola, como relatado por muitas professoras sobre os grupos de estudos organizados por Wagner, que tiveram repercussões profundas nas pessoas, e assim, na escola. Natalina fala de como, por mais que haja trocas entre as profissionais em cada brecha, no almoço ou nos corredores, na troca de turnos, o espaço de uma troca mais profunda, onde haja tempo para reflexão é necessário e tem sido escasso na rede de ensino:

A quantidade de grupos de estudos diminuiu e isso faz muita diferença, porque sem o estudo, dificilmente, a gente consegue parar para refletir as nossas ações práticas. A gente precisa de um embasamento, de um momento para parar para refletir e para planejar também. Então, a falta de um terço de planejamento, por exemplo [é um problema]. (Natalina)

Essa dificuldade também é apontada por Magna:

[A troca entre colegas é] dificultada pela política, porque a gente não tem tempo de planejamento juntos, às vezes a professora fica louca para chegar a hora da sala de leitura para [...] poder fazer planejamento. A gente tem poucos encontros coletivos [...] esse debate é muito dificultado e por isso que eu falo que a nossa formação passa pela política também porque se a gente não tem nossos direitos resguardados, de tempo de planejamento [ela é prejudicada]. (Magna)

Aurora traz uma face mais cruel dessa retirada de tempo para estudos, que diminui as possibilidades de trocas entre as profissionais. Ela vivencia, como professora de informática, uma realidade de sobrecarga de turmas e complementação de carga horária na escola, que dificulta as trocas e a criação de vínculos:

Eu sinto muita falta de conversar com as pessoas. Você não conversa com seus colegas de trabalho, não fala com ninguém. Claro, em raríssimos momentos. Em outros setores, em outros segmentos, você fala com as pessoas, conversa, fala um pouco sobre política, sobre casa. Na escola, o profissional de educação não fala com ninguém. Ele entra na sala dele, principalmente, os professores extraclasse, porque o professor regente, pode ter ainda o horário do recreio. A gente, como tem muitas turmas, quer aproveitar o tempo. Então, eu não falo com ninguém. Quando a gente está numa escola que a gente está mais tempo, até parece pertencer um pouco àquela comunidade, mas numa escola como essa, em que eu fico 4 horas, uma vez por semana, eu não conheço ninguém, não falo com ninguém. Isso foi bem pesado para mim, porque eu trabalhava num ambiente coletivo [...] Tem os alunos, que você também conversa bastante, mas é uma outra realidade. (Aurora)

Ainda assim, Aurora busca brechas para trocar com colegas que admira e entende que podem contribuir para sua formação:

Particpei [da oficina de literatura antirracista] da Magna. Muito legal. Acho o trabalho dela... tem outras pessoas na Rede, têm outras pessoas admiráveis, da luta [...] a Magna faz esse trabalho muito bem, [...] por exemplo, alguns desses vídeos que eu te falei, eu já vi ela oferecendo para as famílias, para discutir, nunca pude participar, mas já vi... acho que a Magna por ser do movimento [negro], cumpre bem esse papel aqui na escola. [...] Sueli e a Amora também... estão bem engajadas, porque são pessoas que... são realmente... negras, ou, descendentes de negros e, para elas, talvez não seja só uma questão profissional, é uma questão de vida também. [Me] influencia, eu aprendo bastante com todas elas. A Sueli é uma pessoa que inspira, a Magna também [...] Tinha o Wagner também, que já particpei de um curso na [ONG] NOVAAMÉRICA, [...] - Nossa, é muito bom! E eles trazem várias temáticas - [...] Eu, Vanessa e Wagner participamos. Eu particpei pela outra escola, mas eles estavam. (Aurora)<sup>262</sup>

Sueli, que atua também em outra rede onde há ainda menos tempo para estudos coletivos, traz reflexões de que os tempos para trocas precisam ser melhor aproveitados. Ela não se percebe como uma professora que influencia colegas com relação à construção de educação antirracista, mas tem esse desejo, que se manifesta hoje em um mestrado profissional nessa área, que busca o desenvolvimento de um produto para professoras(es). Apesar de sua auto percepção, as falas de muitas colegas a trazem como inspiração.

Eu não sabia que meu trabalho era admirado [risos], estranho ... de boa. [...] é que às vezes a gente fica muito no nosso mundinho de sala de aula, muito com nossos alunos. Eu sinto falta, nessa escola, de uma troca maior, de uma interação maior, aquela troca no corredor, aquela troca de ideia. Sinto falta, um pouco, disso aqui. Mas ao mesmo tempo eu fico feliz porque temos grupos de estudos frequentes, mais que o normal em outras épocas, pelo menos em relação aos meus outros trabalhos. E nesse grupo de estudos a gente consegue trocar muita coisa. Mas eu não [me] vejo sendo uma influência não [...] pelo contrário, eu gostaria de influenciar [...] uma das minhas ideias [no mestrado] [...] é de trabalhar com os professores para levar ideia para eles porque eu não me vejo influenciando. Eu vejo uma troca meio pobre aqui na escola ainda. A Magna é uma influenciadora aqui, nessa época de licença dela eu senti muita falta disso. E como ela passa por todas as turmas, eu acho que [...] a sala de leitura liga muito tudo isso. A Alessandra chegou agora, no finzinho, na sala de leitura eu senti que ela fez uma ligação boa. Com a Alessandra tenho uma troca boa, acho que a gente consegue se identificar bem. Eu trabalhei com a Alessandra à tarde, e a gente teve uma época que pegava a mesma turma, [...] fazia uma troca bem legal. A gente teve uma identificação boa e eu aprendi muito com a Alessandra. [...] A Alessandra me influencia, a Magna me influencia. De cada colega eu vejo um pouquinho... a responsabilidade da Vanessa, aquela organização que a Vanessa tem, a organização da Maria. Eu vejo um pouquinho de cada uma e eu quero copiar [...] Mas tem algumas que a gente cria uma identificação, e me identifico com a Alessandra, com a Magna, talvez porque falam muito das questões étnico-raciais, são professoras pretas que se identificam, então elas me influenciam, mas eu gostaria de influenciar com o pouquinho que eu quero aprender, que eu sei ... eu estou me preparando e estudando para isso. [...] eu aprendo muito aqui, porque a gente está trabalhando com gente que tem doutorado, gente que tem mestrado, tem gente que tem 300 anos de magistério, como as meninas falam que são “dinossauras”. Aqui eu aprendo muito, diretoras antigas e tudo mais. Eu acho que o que eu já passei por aí de sufoco em escolas difíceis que eu já trabalhei, [com] o que eu estou aprendendo aqui, acho que eu conseguira fazer muito diferente. (Sueli)

---

<sup>262</sup> Aurora atua na escola apenas por uma manhã semanal, assim, além de conviver pouco com colegas, suas referências concentram-se entre profissionais que trabalham no turno da manhã. Seu contato com colegas que atuam no turno da tarde é muito restrito.

Sueli nos conta que aprende muito com o grupo. Professoras a quem admira pela organização e responsabilidade, outras com extensa formação acadêmica e algumas com muitos anos de experiência na educação. Mas ela fala também de uma identificação. Professoras pretas que se identificam [como pretas] e que “falam muito das questões étnico-raciais” trazem uma identificação para Sueli. Durante a licença de Magna ela sente falta de sua capacidade de influenciar, sobretudo pelo lugar de articulação da sala de leitura. Ela não tem percebido como afeta outras colegas e entende que é importante que alguém afete para o antirracismo. Sueli nos fala de uma identificação que remete ao protagonismo coletivo. Ela não se sente só ao “falar muito das questões étnico-raciais” e isso a fortalece.

Vanessa traz em sua entrevista a importância da formação na escola, no contato com profissionais antirracistas, para que ela desenvolvesse a percepção da importância da educação das relações raciais. Em sua formação inicial ela não teve esse debate oportunizado e na Trilhando Sonhos, além de debater, ela troca conhecimentos que permitem a construção de suas aulas:

Aqui na escola tem histórico de algumas pessoas importantes que levantaram essa bandeira, de conscientização [racial] mesmo. A Magna, que é professora de leitura, o Wagner que também teve um papel fundamental como orientador educacional [...] e eu acho que vem sempre trazendo coisas para a gente, esclarecimento [...] Nem tocava nesse [tema], na época que fiz [a formação inicial], nem se falava sobre isso. [...] 2000, 2001 e 2002, mais ou menos. (Vanessa)

A formação de profissionais da educação consolida-se ao longo de suas trajetórias, e na EMTS é possível contemplar uma dimensão coletiva e colaborativa dessa formação. As dimensões coletivas da formação docente “contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, p.15)

Vanessa também aponta a diminuição do tempo para estudos como uma questão na rede municipal e aponta que as trocas acontecem muito em possibilidades criadas, muitas vezes de forma precária:

Grupo de estudo antigamente era todo mês, mas agora a gente faz trimestral, ou então de dois em dois meses, e a gente troca no cotidiano, na hora do recreio, na hora do almoço, "Você quer esse material, gostou?" É assim mesmo que a gente vai trocando o material, no corredor, no momento que dá. (Vanessa)

Essas trocas nas “brechas” tem a ver com as formas de se relacionar das profissionais. As possibilidades de afeto se ampliam conforme as relações tornam as pessoas mais próximas. Entretanto, cada sujeito tem formas diferentes de estar com o outro. Andréia

nos conta que não tem muitos momentos de troca com as colegas fora do que é planejado pela escola:

Eu já chego em cima da hora e vou com meus alunos [para a sala]. Tanto que você não me vê conversando muito com as pessoas, eu não tenho esse perfil, eu tenho aquele perfil de chegar e trabalhar. (Andréia)

A potência dos encontros em reuniões do corpo pedagógico se evidencia ainda mais na fala de Andréia. Ela conta que as falas das colegas a afetam e fazem repensar suas práticas, embora no cotidiano ela se mostre uma pessoa que interage pouco.

Nos grupos de estudos e conselhos de classe [tem uma troca com as colegas]. [...] A maioria das colegas é mestiça e negra, então a experiência delas vale também. Por mais que eu estude o assunto, tem sempre alguma coisa que eu não vou saber porque eu não vivo aquilo. Existe o conhecimento por presença, também, e eu não tenho essa presença. Quando a pessoa é, ela vai falar certas coisas e me dar uns feedbacks e eu: “É, isso eu não tinha pensado.”, e vai me ajudar a compor meu arsenal para eu trabalhar com o público. (Andréia)

Em momentos de encontros cotidianos, que também são formativos, Andréia não costuma estar presente, então estar com as colegas nesses momentos direcionados à formação é ainda mais fundamental, pois ela pode ser afetada por colegas que trazem uma cultura de luta antirracista para a escola. É possível repensar suas práticas a partir do que ela chama de conhecimento por presença, entendendo que as vivências de colegas carregam saberes com os quais ela pode dialogar. O exemplo de Andréia nos mostra que a formação continuada na escola precisa ser uma política institucional, não devendo depender apenas das relações estabelecidas entre as pessoas.

Magnadestaca que a formação docente precisa acontecer na escola. Ela indica uma dimensão da vivência na escola que não é alcançada em outros espaços formativos. Para além disso, a valorização da formação em trabalho passa, no seu entendimento, por uma horizontalidade dos saberes, que favorece o trabalho em cooperação:

Eu acho que formação de professor é na escola mesmo. Porque é muito legal fazer mestrado e doutorado, é muito importante, é essencial. Você tem que estar na academia e fazer diálogo da academia com o chão da escola, mas tem coisas que você só aprende na escola, porque senão sabe o que você fica? Aquela pessoa nariz em pé, arrogante que estudou e outra não. Aí cria uma inimizade e essa inimizade, essa guerra dentro da escola é um projeto político também, porque se você não se organiza, você não combate o opressor. “Eu quero mais é que elas se matem, que a escola tenha uma rotatividade enorme de professor, que entra e sai toda hora” e você não cria identidade na escola. Hoje a gente tem a tecnologia ajudando, porque tem grupo de WhatsApp que você consegue conversar mais, e as redes sociais, e a gente vai burlando essas dificuldades e criando as nossas redes. Mas às vezes, quando a gente tem um palestrante, uma visita, alguma coisa, é um abraço na nossa alma, um momento da gente significar, de fazer um café da manhã coletivo... Isso é super importante. Planejamento coletivo tinha que ser toda semana. Não é. Às vezes você recebe um elogio de um professor e não entende nada, fica até surpreso porque nem sabia que ele te admirava. Você não tem nem a oportunidade de conversar com ele e às vezes tem também, óbvio, como em qualquer situação da vida, pessoas que não comungam com os mesmos valores que você. Eu não gosto de culpabilizar a pessoa: “A pessoa está atrapalhando meu trabalho, falando que meu trabalho é feio, que sou macumbeira, que é escrota, é racista...” Não dá para individualizar isso porque a ignorância vem da nossa falta de contato, de diálogo, da nossa falta de oportunidade de se

aprofundar, de estudar... A gente cresce, mas a gente cresce junto. Que ótimo se todos os professores fizessem pós-graduação, mestrado e doutorado, mas que melhor seria se a formação fosse continuada dentro da escola, porque [se não], sem querer, acaba criando uma hierarquia intelectual e uma inimizade e isso não serve para nada. Pelo contrário, atrapalha. (Magna)

Magnafala da importância também dos momentos onde a afetividade torna-se mais pungente. Um café da manhã coletivo, um momento de descontração antes de uma reunião, possibilitam trocas mais leves entre as pessoas e isso é importante para seguir caminhando e descobrir, em algum momento, que assim como ela admira algumas colegas, seu trabalho inspira na escola. Descobrir também que haverá críticas. Nos casos indicados por ela, críticas fruto de um racismo estrutural que organiza o estar no mundo das pessoas... Aquele “piloto automático” que orienta quem não está atento ao racismo. “O preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros.”, é importante ter isso em conta na construção de táticas antirracistas a fim de compreender e atacar a dimensão social do problema e não projetar “sua superação apenas no domínio da razão” (MUNANGA, 2005, p., 18). Concordo com Magna que, por mais que críticas e outros posicionamentos racistas provoquem afetos de tristeza, dor e raiva, individualizar não é tão produtivo. Produzir afetos de alegria no antirracismo tem sido mais potente nessa escola, em que profissionais admiram o trabalho de colegas e tem seu trabalho contagiado por essa admiração.

As(os) profissionais antirracistas da EMTS afetam colegas da escola também através de fluxos de conhecimento. Elas trazem de suas redes e formações pessoais conceitos, ideias e debates que colocam em pauta na escola e, além disso, compartilham fontes de conhecimento. Nas interações na escola, ou no espaço virtual do grupo de mensagens, algumas professoras relatam que têm acesso a conhecimentos que permitem trabalhar questões raciais e conteúdos relativos à história e cultura da África e dos afro-brasileiros, através do que é compartilhado por essas colegas. Seja por entenderem que elas são pessoas de referência que podem auxiliar na escolha das fontes a utilizar, seja por estarem em um momento em que não estão buscando ativamente tais fontes.

Eu faço uma busca por conta própria [que auxilie no trabalho com os conteúdos de História e cultura da África e dos afro-brasileiros]. Às vezes leio os livros didáticos aqui da escola, e pesquiso na internet. Às vezes pego algumas referências com colegas de trabalho, obviamente, para ter cuidado também com o que eu estou lendo, a gente sabe que nem todo conteúdo que a gente busca no Google é confiável. Eu pego o livro didático para ver qual é a linha que está sendo proposta e a partir daquilo vou pesquisando, peço ajuda a alguns colegas. [...] Às vezes tem colegas de trabalho que compartilham no grupo palestras no YouTube de pessoas da SME. [relativas à temática]. Às vezes elas compartilham cursos. (Ivone Lara)



Eu já assisti algumas coisas, já li algumas coisas. Hoje em dia eu não estou lendo[risos], hoje está mais complicado. Mas a própria prefeitura, a Sueli está sempre colocando [no grupo de mensagens], tem tantos cursos, tantas lives, tanta coisa, material é o que não falta, eu que hoje em dia ando mais cansada, já não estou vendo muita coisa. [...] a prefeitura tem muita coisa, o SEPE tem muita coisa, ele está sempre colocando alguma coisa em relação a isso, a Sueli está sempre trazendo essas coisas para nosso grupo [de mensagens]. Quando dá tempo, quando eu posso [vejo] [...] A gente aqui tinha o Wagner, ele fez uns grupos de estudos com a gente muito bons sobre isso. Então a gente vai, de pouquinho em pouquinho pegando aqui, pegando ali para poder passar para as crianças. [...] A Sueli vai em muitas coisas, então o que ela traz para a gente é benefício para todo mundo. [...] a troca entre os funcionários, entre os professores eu acho muito boa. [...] [Wagner] tem muito conhecimento, tem muita bagagem nisso, então ele estava sempre trazendo alguma coisa, sempre trocando, contando história, ajudando, e vale apenas aprender. (Nilcideia)

Esses fluxos de conhecimento na escola ganham notoriedade quando muitas professoras relatam que em sua formação acadêmica não tiveram contato com conhecimentos pertinentes à história e cultura da África e dos afro-brasileiros e debates sobre relações raciais. A partir da exigência da Lei 10.639/03 profissionais precisam trabalhar a temática. Na Trilhando Sonhos muitas percebem que as trocas com as colegas auxiliam em construções que permitam fazer esse trabalho de forma qualificada.

Finalizando as reflexões sobre educadoras que afetam umas às outras é importante destacar que neste tópico meu enfoque esteve em potências de afetos antirracistas. Outros afetos acontecem todo o tempo, mas não cabem nessa discussão. A forma como cada pessoa é afetada tem relação com a própria trajetória e construção subjetiva. Observemos que Alessandra construiu seu protagonismo na educação antirracista nessa escola<sup>263</sup>, sendo afetada por colegas de trabalho, mas isso se deu em diálogo com sua vivência como mulher negra e professora. Os afetos a tocaram e mobilizaram potências antirracistas que, como ela disse, uma hora iam despertar, mas, de algum modo, aceleraram o processo. Um processo de profunda dimensão subjetiva. Outras professoras falam de como reveem sua prática a partir do contato com colegas antirracistas, se inspiram, buscam aprender e mudar algo em suas salas de aula, incorporar atividades e discussões. Destaco também que há nas relações o afeto que não demonstra retorno, e aquele que volta de modo bem diferente do que é desejado por quem o provoca. Como reflete Magna:

Muitas vezes, talvez na maioria delas, a sensação que dá é que a gente está falando para as paredes. [...] a gente fica falando disso o tempo inteiro, falando da importância disso o tempo inteiro. Aí chega na sala de aula e você vê uma besteira na parede, tipo “É importante ter uma consciência humana”. Acontece. Ou então a professora colando *Bombri!*<sup>264</sup> no cabelo da boneca, umas coisas assim acontecem. Dá um desânimo, mas às vezes é muito legal, às vezes me procuram: “Magna, queria uma dica de livros para a semana da Consciência Negra”. Acontecem coisas boas e ruins, mas eu não percebo muito porque têm várias coisas: Primeiro que a vida é corrida demais, o projeto é que seja corrida mesmo, que isso é um favor que a gente faz ao governo, que não quer que a gente comunique, troque e enriqueça junto; e tem

---

<sup>263</sup> Ver a seção 3.1.1, Caminhos para o protagonismo.

<sup>264</sup> Marca de esponja de aço.

também uma coisa que é das pessoas, de serem ingratas, de terem dificuldade de reconhecerem o trabalho do outro. Teve uma pessoa que falou assim para mim depois do trabalho na oficina: “Adorei a oficina, foi muito legal; eu também faço um monte de coisas assim”. (Magna)

É importante pensar também nos valores civilizatórios da circularidade e da memória (TRINDADE, 2006; 2013): o que acontece hoje no encontro entre essas(es) profissionais pode transformá-las em outros momentos, quando já tenham vivido outras experiências e já não sejam quem são hoje, mas guardem na memória o que viveram, e a circularidade da vida as(os) coloque em situações que permitam acionar tais experiências/memórias.

Não há controle sobre relações e afetos. Não controlamos sequer como somos afetados, porque esperar que controlaremos como afetamos o outro? É isso que faz do currículo e de todo encontro imponderável e incontrolável, a despeito de todas as políticas que lutam pelo controle. O fato de sermos seres humanos em relação na escola, faz com que escapemos todos(as) a qualquer tentativa de controle. Os(as) profissionais antirracistas não controlam como afetam suas colegas. Desenvolvem seu trabalho, conversam, apoiam, entram em conflito e assim afetam a partir de sua presença, dos sujeitos únicos que são e que trazem a diferença para o currículo.

### *Educadoras que afetam crianças*

Em relação às crianças, é uma noção amplamente aceita a de que são marcadas por seus(as) professores(as) e, podemos estender, por outros(as) profissionais da educação. Pude perceber, em algumas vivências na escola, cenas de afeto que indicam ser marcantes para as crianças. Se o serão e como, apenas cada uma delas poderá dizer, com o tempo, quando um dia olharem para trás a procura de suas crianças, nos rastros do que pode ganhar o lugar de memória... mas isso já não caberia na tese. Cenas serão trazidas então, talvez dizendo mais dos meus afetos, de como provocaram em mim afetos de esperança de que se tornassem marcantes para as crianças. Nesta seção procuro pensar através do que vivi na escola ou de relatos das profissionais, como elas afetam as crianças da Trilhando Sonhos. Ao longo de toda a tese há relatos de cenas que revelam crianças sendo afetadas por educadoras e educadores, mas nesta seção meu objetivo é destacar a potência de afeto de educadoras para com as crianças, dessa relação em que a(o) educadora mobiliza por ser figura de referência na idealização infantil. O afeto mostra ganhar potência quando as(os) educadoras(es) se colocam junto às crianças, abertos(as) à corporeidade e a circularidade do encontro.

Uma premissa da qual parto na tese e que é importante nesta seção é a de que as crianças experienciam o racismo. Crianças de todos os pertencimentos raciais vivem o racismo, pois

no processo de socialização primária, por meio das relações sociais, a criança pode ser levada a cristalizar sentimentos e idéias racistas. E, dada a sistemática dessas relações, ela pode, mesmo sem se dar conta, paulatinamente, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus crenças e valores que lhes foram transmitidos por outros. Desse modo, é possível afirmar que a aprendizagem de racismo começa muito cedo, e constitui um produto de interações com pessoas influentes, que inclui a família, amigos, Igreja, escola e outros. (COSTA; COLAÇO; CAVALLEIRO, 2007, n.p.)

Crianças brancas já vivenciam os privilégios da branquitude, construindo subjetividades racistas a partir de falsas noções de superioridade racial e crianças negras já são oprimidas pelo racismo. Muitas ainda não sabem nomear essa vivência e a escola tem sido um dos espaços possíveis para essa nomeação e para a reflexão sobre essa realidade e possibilidades de transformá-la. Sueli nos ajuda a refletir sobre isso:

[as crianças] reagem, com certa surpresa quando a gente fala de questão racial. Elas arregalam aquele olho: “É isso?”. Uma certa identificação, a gente vê no olhar que ela se identifica. E começam a contar casos e relatar. Alguns se sentem à vontade depois, no privado, vir falar do cabelo, se está incomodado ou não. Ou vem relatar que viu o outro chamando de macaco e que acha isso errado, porque antes parecia que foi só uma brincadeira, uma coisa de mal gosto. E isso também começa a chamar atenção para outras coisas [...] quando um chama o outro de gordo ela vem logo, e o outro que chamou vem nervoso, porque viu que tinha feito uma coisa de errado. Eu vejo que quando eu falo eles começam a fazer conexões, a se identificar com algumas coisas. Alguns se identificam e outros começam a lembrar de histórias que viram/ouviram. (Sueli)

Sueli nos permite perceber que as conversas com a turma auxiliam as crianças a nomear e assim, compreender melhor o que percebem das relações raciais. Auxiliam a entender e dar sentido a suas vivências. Esse é um passo importante para que possam criticar e se colocar contra situações de racismo, seja protegendo-se, seja assumindo o posicionamento de não protagonizar atos racistas. A oralidade é então, uma forma de afetar para o antirracismo, um valor civilizatório importante quando “a fala é valorizada, [e] a escuta também” (TRINDADE, 2006, p.98). Ouvir as crianças e trocar com elas nas suas descobertas sobre as relações raciais é importante para a construção de relações raciais equânimes a partir das crianças como potências.

Vanessa conta sobre uma situação que aconteceu em sua sala, em que ela buscou o auxílio de Nilcideia. Além de ser alguém que tinha vínculo com a criança - Vanessa era nova na turma e Nilcideia era a antiga professora – Nilcideia é uma mulher negra de pele escura, diferente de Vanessa, que tendo a pele clara, identifica-se como parda. A oralidade tem relação com quem profere as palavras, pois cada um de nós fala desde seu lugar

(RIBEIRO, 2017). Ao conversar com uma criança que proferiu uma ofensa racial, uma mulher negra que, ao mesmo tempo ocupa um lugar de poder e de afeto, traz em sua oralidade uma potência de afetar que se relaciona ao fato de que a ofensa poderia também atingi-la pessoalmente. Essa é a situação que se inicia na turma de Vanessa:

A gente procura trazer livros, contar história, explorar no cotidiano mesmo, e não em datas específicas, acho que em novembro é mais, mas a gente trabalha no decorrer do ano. Mas essas “pérolas” acontecem e a gente se choca, porque uma criança de seis anos, do nada, no meio da sala e com crianças negras [dizer que não gosta de preto].

Sara – Era uma criança branca?

Vanessa – Era uma criança branca. Branca não, eu não considero ele branco, mas... Pode ser considerado. [...] Eu sou considerada branca na frente dele, mas... [...] [Nilcidea] falou com ele: “Mas, olha a sua cor” e ele: “Eu quero sair, eu quero ir embora” e ele fugindo o tempo inteiro e não ficou. [...] Eu chamei ela, especificamente, [pois] além dela ser uma pessoa negra, ele precisa estar visualizando isso, ela foi professora dele, na verdade o que me fez chamar, especificamente, foi por ela já ter um vínculo maior com eles. [...] com a Pandemia eu não tive contato com ele diariamente [...] ele é uma criança que falta muito [...] quero saber mais sobre ele: “É comum isso? Não é? Como é que eu vou proceder daqui para frente”. (Vanessa)

Um chamou o outro falando: “Ah eu não gosto da cor dele”. Só que ele também não é branco, parece um indiozinho, então não entendi o porquê. [...] [Vanessa] falou que o Lorenzo<sup>265</sup> ficou com o olhinho cheio d’água, ou seja, ele mesmo nem conseguiu ter reação, mas [ela me] chamou, para conversar com o Bento<sup>266</sup>. Eu acho que a importância disso [é] ter como se defender, eles entenderem que o que se faz é errado, é crime, e que eles devem não se calar, tem que falar. (Nilcidea)

Para afetar o menino, Vanessa busca uma referência afetiva e a referência de uma pessoa negra. O menino se mostra afetado com o incômodo da situação, a ponto de não sustentar continuar a conversa. Ele é confrontado com a própria cor, que se aproxima do que diz não gostar, de acordo com a visão de sua interlocutora, Nilcidea. Levou uma “bronca” de Vanessa, que afetada pela forma agressiva e pelas palavras que o menino disse, demonstrou com sua reação que elas não são aceitáveis. Além do menino, outras crianças são afetadas, pois estando juntas, percebem a tensão do momento, e as reações dos presentes. Vanessa ainda não sabe como seguirão os afetos com o menino, ela busca apoio em Nilcidea, que já o conhece melhor, para construir os melhores caminhos para “proceder”. Apenas conhecendo ela poderá encontrar os melhores caminhos para afetar, entendendo os processos dessa criança, e seguir com o trabalho cotidiano, afetando a ele e à turma através de estratégias que ela constrói na escola, como outras colegas, que “Procura[m] trazer livros, contar história, explorar no cotidiano mesmo, e não em datas específicas”.

---

<sup>265</sup> Nome fictício.

<sup>266</sup> Nome Fictício.

Essa construção cotidiana é fundamental na construção de referenciais positivos da negritude pelas crianças. Pensando juntas sobre como afetar as crianças nesse sentido em um grupo de estudos, uma professora branca, ingressante na escola<sup>267</sup>, conta de sua angústia em não saber como conduzir uma situação em que uma criança verbalizou o racismo em seu grupo na igreja, dizendo não gostar da própria pele e cabelos. A professora relata que interveio pelo viés religioso, condizente com o espaço onde se encontrava, mas percebeu que essa intervenção não foi impactante para a criança. Outra professora ingressante na escola, esta negra, relata situação na Trilhando Sonhos em que um menino disse a uma menina que seu cabelo era duro. A professora busca o apoio da O.E. Caroline, que estava presente na escola, mas sente que suas ações não foram suficientes pela reação da menina:

As educadoras repreendem o menino por ter dito isso a ela. Ele diz que ela o chamou de banguela, em resposta. A menina evidencia que chamar de banguela não é a mesma coisa. Na saída, a menina procura a mãe do menino, e vai se queixar.<sup>268</sup>

Agir na hora, como fizeram Vanessa e as outras profissionais, é importante, mas apenas uma construção cotidiana pode permitir mudança de referenciais, quando as referências racistas são cotidianas e estão em toda parte. Nessa reflexão coletiva, professoras antirracistas falam sobre a questão:

Sueli, Magna e Alessandra apontam a importância de ser um cotidiano e não atividades pontuais. Magna diz que as crianças não precisam de um dia ou uma atividade quando emerge um problema, mas se as referências negras forem cotidianas, quando situações ocorrerem, haverá arcabouço das aulas, referências para dialogar. “Crianças negras são protagonistas, não é só ser protagonista pra falar de racismo e cabelo, mas para viverem a experiência humana, aventuras...” Cita Sônia rosa, outros autores e os próprios livros, que trazem personagens negros em diversos contextos.<sup>269</sup>

O afetar é da relação, de estar juntos e viver experiências. O afeto antirracista se produz em nosso estar no mundo, em nossa perspectiva, como reflito junto às profissionais, na mesma ocasião:

É importante nos reeducarmos, reeducarmos nosso olhar, para que nossas intervenções sejam antirracistas. Se não estivermos atentos, estaremos reproduzindo o racismo. A escolha do material, as formas de interação.... É preciso partir de nós para que possamos afetar às crianças no sentido do antirracismo.<sup>270</sup>

---

<sup>267</sup> Em 2022 houve ingresso de algumas novas professoras em função da criação de turmas em espaço “anexo”, sob responsabilidade da escola em CIEP próximo. Meu contato com essas profissionais foi muito restrito, pois nesse momento já se encerrara meu período de permanência conatante na escola.

<sup>268</sup> Registro em diário de campo, 17/06/2022. GE em apresento parte da tese. Nesse dia havia seis novas professoras, que passaram a atuar no chamado “anexo”.

<sup>269</sup> Seguindo no mesmo registro.

<sup>270</sup> Seguindo no mesmo registro.

Com nossas referências voltadas para o antirracismo, as formas de afetar são múltiplas. Nos relatos de Jasmim e Alessandra, que trago a seguir, múltiplos recursos e dimensões do afeto aparecem. A corporeidade é muito marcante e a energia Vital/Axé (TRINDADE, 2006; 2013), também aparece como afeto, já que, como no contato do menino que diz “não gostar de preto” para Nilcideia, é possível para a criança perceber que afeta o outro, afeta seu estar no mundo, sua energia vital. Olhar nos olhos de quem lhe transmite essa energia e perceber que suas palavras a diminuem também gera uma diminuição da própria energia. Perceber que ferimos o outro nos causa dor. Pensemos sobre essa cena de afeto a partir da energia vital e da corporeidade e veremos muita potência para o antirracismo:

Teve uma situação que uma professora estava na sala de leitura [...] ela começou [perguntando] quem achava que existia cabelo bom ou cabelo ruim e quem achava que cabelo é cabelo. [...] eram duas turmas diferentes, mas juntas, e eu percebi que os alunos de uma professora negra tinham uma abordagem diferente [dos] de uma professora branca, porque eu já conheço as duas turmas. [...] ela pediu para escrever, os alunos da professora negra, nenhum acreditava que existia cabelo bom ou cabelo ruim, existia cabelo, diferente, cacheado, liso... e os outros, da professora branca falaram que existe cabelo bom e cabelo ruim. E ela falou: “Então escreve o que é o cabelo ruim e desenha”. E eles desenharam cabelo *black*, cabelo crespo. E teve uma hora que um menino – você sabe que a criança não é maldosa, pelo menos eu não vi essa maldade – mas ele virou para mim e falou: “Cabelo ruim é tudo aquilo que não é liso”. – Aí, dentro de você, você destampa e vai explodir... “Meu cabelo vai sair aqui te metralhando agora? Meu cabelo é ruim, e se ele é mau ele vai fazer isso”. Dá vontade, mas não fiz. Respirei fundo. – A abordagem da professora [de leitura] negra é maravilhosa, ela fez o que? Falou para essas crianças que acham que existe cabelo ruim: “Passa a mão aqui no meu cabelo. Ele é duro? Você está sentindo ele duro?”, “Ah não, ele é macio”, “Então porque você acha que ele é ruim? É duro?”, porque todo mundo associa o ruim ao duro, e assim, desmistificou, não 100%, mas você vê até mesmo que a questão da professora branca e da professora negra a abordagem que uma professora negra tem com os alunos, que ela já tinha tocado nesse assunto, principalmente na questão da consciência negra, falou de cabelo, de pele, da história, falou um pouquinho de tudo. E eu não estou culpando a professora branca não, é só que às vezes ela não teve um olhar, não é um olhar que passou por ela. Algumas crianças da professora branca falaram que não existia cabelo ruim, e por aí vai. Até porque tem muitas crianças hoje em dia que têm a questão da auto aceitação também, crianças negras principalmente. (Jasmim)

Alessandra também nos conta sobre essa situação. Em sua entrevista ela fala do que motivou a temática dos cabelos naquele dia. Ela partiu do desejo de afetar uma aluna, somando-se à professora Sueli no compromisso de trabalhar para fortalecer a auto estima de uma menina que não gosta dos próprios cabelos. É importante pensarmos que o tema trazido para o encontro se faz ao olhar para uma pessoa, para a diferença que a menina faz emergir no currículo, e, a partir desse acolhimento da professora com a dor da menina, o afeto é compartilhado com o grupo. A professora, a agente de apoio à inclusão e muitas crianças são afetadas nesse encontro marcado pela corporeidade, pela oralidade, pela circularidade e pelo axé:

Eu trouxe o *Hair Love*<sup>271</sup>, porque eu sei que uma das alunas da Sueli tem uma questão com o cabelo, tem vergonha do cabelo, colocou aplique, tem toda uma questão, e a Sueli já conversou, mas não melhora. E aproveitei o gancho, também, que está dentro da temática [da consciência negra, que estava sendo trabalhada pelas professoras regentes<sup>272</sup>]. E comecei um debate muito bacana, a reflexão [se] existe cabelo bom e cabelo ruim, e foi muito bacana porque eu falei: “Pega no meu cabelo”. Porque também tem a ideia de cabelo duro: “Tem algum cabelo que pegue que você não consegue amassar? Dobrar?”. Esse movimento foi bacana. Resolveu o problema? Claro que não. Mas só fazer a criança pensar... porque eu vi a cabeça “bugando”: “Mas tem cabelo bom?” “Tem sim.” “Escreve aí que tem.” “Qual é o bom? Qual é o ruim?”. Aí eu via às vezes o desenho assim, o cabelo enrolado, crespo, “Esse é o cabelo ruim? É igual ao meu? Pode falar, não vai ofender. É igual ao meu? Você tem que falar o que está sentindo”. O espanto de saber que isso fere alguém, porque estou falando que o cabelo da pessoa é feio, é ruim, então isso tá machucando a pessoa. Eu falava: “Pode falar, você não está me machucando. Eu quero saber o que você pensa.” Mas saber que isso: “Caraca, é o cabelo dela”. No final eu acho que elas entenderam mais ou menos, que o cabelo é de cada um, cada um tem que gostar do seu cabelo. Mas, esse choque de eu falar “pode falar, você acha meu cabelo ruim” [...] foi um estranhamento muito bom, um choque muito bom para alguns. E depois ver o filme *Hair Love* que é um curta maravilhoso. Eu aproveitei para passar o do Hora do Blec<sup>273</sup>, que começou cabelo duro, e eu pera aí, passei justamente aquela do macarrão do papai, que a mãe com o cabelo mega curto, máquina na cabeça, e o pai com um cabelão *black*, para ajudar, dar aquela empurrada: “O cabelo dele é duro?”. É um movimento muito bom. É claro que não é com uma aula, com uma conversa que isso vai mudar, mas é alguma coisa para você colocar uma pulguinha atrás da orelha. (Alessandra)

O corpo de uma figura de referência, como a professora, pode ser uma inspiração para viver o próprio corpo de maneira positiva. Ivone Lara nos traz uma situação em que acolheu a dor de uma criança que não se via de forma positiva. Esse acolhimento via corporeidade tem algo transcendente, que chamo transbordamento de afetos, na tentativa de traduzir em palavras o que senti ao assistir a cena, mas é algo de uma profundidade que não posso descrever de fato. Tocou-me profundamente e acredito que tenha também tocado o menino João<sup>274</sup>, que protagoniza a cena, e outras crianças presentes.

Quando eu estava fazendo a leitura do livro *A Cor de Coraline*, eu perguntei para as crianças se elas gostavam da [própria] cor, do cabelo, se elas se gostavam. E essas crianças maravilhosas praticamente todas: “A minha cor é linda, meu cabelo é lindo”, e teve um aluno que falou não, que não gostava da cor dele [...] bem, provavelmente por causa de um trauma. Na escola que ele estudou anteriormente, ele era vítima de bullying pelos colegas da escola por conta de cor, por conta de cabelo. Me parece que tem algo do tipo também dentro da casa dele, como frases do tipo “Cabelo bom e cabelo ruim”, e essa criança não gostava da cor. E eu pude falar “Você não gosta da sua cor, beleza. Você gosta da minha cor?”, “Gosto”, “Mas é praticamente a mesma cor. Como que você gosta da minha cor, que é tão parecida com a sua e não gosta da sua? Isso não faz sentido”. É a identidade. Às vezes tem alguns alunos, algumas alunas, sobretudo alunas que falam: “Quando eu crescer quero ser professora”. Então é uma figura ali na frente dando aula com o cabelo parecido com o que eles tem, com o tom de pele que é parecido com o que eles têm [...] pessoas que eles se identificam porque são similares, porque no meio que eles vivem é um [fenótipo] que eles estão ali acostumados.

---

<sup>271</sup> Filme já citado, na página 128.

<sup>272</sup> Essa atividade aconteceu dentro de um curto período no qual Alessandra atuou como articuladora de leitura no horário da manhã. A professora relatou que, na sala de leitura, busca trabalhar em conjunto com as professoras e que, na preparação para este dia, havia se informado de que a maioria trabalhava a temática da consciência negra, em função do mês de novembro.

<sup>273</sup> Hora do Blec, produzido por David Souza da Penha Junior e Yasmin Garcez Merszajn. Ubuntu Filmes. Episódio disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWhyOY9x0SQ&t=27s>

<sup>274</sup> Nome fictício.

[...] então: “Eu sou negra e quero ser professora que nem a minha professora negra é”. Os negros são professores, os negros são o que eles quiserem. E eu acho que quanto mais figuras negras em todas as posições mais essa questão dessa identidade. (Ivone Lara)

Eu presenciei a cena do menino que disse não gostar da própria cor. Foi um momento doloroso e importante para minha reflexão sobre diferentes possibilidades de abordagem em torno das relações raciais para educadores de diferentes pertencimentos raciais.

Ivone Lara pergunta qual a cor do lápis cor de pele – Mencionado no livro: *Café com leite* diz a maioria... café é marrom? Preto? Lara<sup>275</sup> aponta o rosa no alfabetário.

João diz que não gosta da própria cor de pele. Queria ser branco, que é mais bonito, mais clarinho, cor da nuvem. Ivone Lara pergunta porque ele queria ser branco, e ele responde que é porque é a cor da nuvem, que é bonita. A professora fala que tem coisas marrons boas também, como chocolate. Todas as crianças dizem gostar de chocolate.

João diz: - Lucas, meu amigo imaginário, falou pra mim, no meu sonho, que minha cor não é bonita. Minha avó disse que Deus me fez dessa cor e tenho que aceitar.

Estefani, outra criança negra, diz: eu adoro ser da minha cor.

Lara, questionada, gosta da cor, que informa ser morena. – Existe cor morena? – Ivone Lara pergunta. – Sim. – A menina responde.

Juliana também fala: - Eu gosto da minha cor, é a minha cor favorita.

- E o seu cabelo? – Pergunta Ivone Lara. – Também gosto. – Responde Juliana.

Questionado, Dudu também diz gostar da própria cor.

A professora recomeça a leitura. João logo interrompe a história, dizendo:

- Às vezes ninguém quer brincar comigo. Porque eu não sei jogar bola direito. Às vezes eu agarro direito. Mas é chato ficar sozinho. Tia, ninguém fala que minha cor é bonita.

Ivone Lara diz que a cor dele é bonita: - Eu estou dizendo que a sua cor é bonita. É linda.

A professora se aproxima do menino. Ele sentado, apoiando os braços na mesa escolar. Ela olha em seus olhos e apoia também o braço sobre a mesa, bem ao lado do braço dele. Pergunta então se ele acha a cor dela bonita. Ele afirma que sim, com um olhar de criança que admira a professora. Então ela lhe diz que eles têm a mesma cor. E que se ele acha a cor dela bonita, tem que saber que a própria cor é bonita também.

Na turma, no dia de hoje, todas as crianças eram negras, com diferentes tons de pele.

Eu era única pessoa branca. Sinto a potência da intervenção de Ivone Lara e me pergunto o que posso fazer para contribuir, tento ser mais uma voz a falar da beleza de João e afirmo que sua cor é linda. Senti-me impotente naquele momento em que o desejo foi impedir que uma criança possa ter sentimentos negativos por si mesma, apesar de compreender que há diferentes momentos e possibilidades de atuação para uma educadora e pesquisadora branca. Na hora da saída Ivone Lara pergunta a João: - E a sua cor, depois da história? Você está gostando mais? A gente ainda vai continuar a história, vai falar mais sobre isso.

João pareceu feliz e aliviado: - Sim! – Ele respondeu.

Ivone Lara fala que tem muita gente bonita e boa da cor deles: atores, pessoas importantes. A maioria das pessoas na nossa escola é da nossa cor.

- Acho que o seu amigo imaginário falou uma coisa que não é verdade. Acho que ele tá dando mole! – Diz Ivone Lara.<sup>276</sup>

O menino João já havia sofrido situações de racismo em outra escola, segundo relatos da professora. Uma criança tão pequena já sofreu o peso do racismo que afetou sua relação com o próprio corpo, como reflete Fanon sobre essa vivência: “tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. [...] No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal.” (2008, p.

---

<sup>275</sup> Todos os nomes atribuídos às crianças são fictícios.

<sup>276</sup> Registro em diário de campo, 05/07/2022.



104). Fanon fala como um homem, consciente da dinâmica das relações raciais, pensemos no efeito do peso desse olhar sobre uma criança negra de sete anos.

Como uma mulher negra, Ivone Lara colocou-se tão próxima do menino, que o afeto transbordou o olhar que trocaram, a pele dos braços lado a lado. Conforme Ivone Lara afirmou, ela é a professora, uma referência para as crianças, e ela produziu uma linda troca de afeto, potente contra o racismo em palavras e corporeidade. “Nossa cor é bonita.” A expressão “nossa” vindo de uma pessoa com o status da professora para uma criança é muito potente. O “nossa” que aproxima e dilui hierarquias. A proximidade física que se impõe pela dramaticidade de uma criança que olha para si querendo ser outro, mesmo quando tínhamos medo de nos aproximar por questões de saúde em função da COVID-19 que ainda nos assustava. Isso mostra como essa fala de João nos mobiliza. Esse foi o único momento em que Ivone Lara se aproximou um pouco mais de alguém, em virtude do necessário distanciamento que precisávamos cumprir.

Observando as cenas de afeto entre adultos e crianças nessa seção, é importante demarcar que para produzir afetos que marquem positivamente às crianças é preciso que sejamos verdadeiramente antirracistas. Não basta propor algumas atividades a fim de cumprir uma obrigatoriedade, nem dizer que somos todos humanos/iguais. É um caminho subjetivo pelo qual cada pessoa precisa passar, a partir de suas referências e abrindo-se para o encontro com o outro, que pode afetar e tensionar o racismo que nos constitui. É preciso que estejamos atentas e atentos ao racismo que nos estrutura, pois nos afetos cotidianos, revelamos às crianças quem somos, o que sentimos. Nem sempre há tempo para racionalizar antes de agir. Mesmo o que é passível de ser planejado, exige que percebamos o racismo escondido nos materiais didáticos, nas palavras, nos livros, em cada escolha.

### *Educadoras que afetaram (e ainda afetam) as profissionais*

Não é possível trazer na tese a percepção das crianças sobre sua relação com as professoras, para uma compreensão mais profunda de como são afetadas. Entretanto, é possível trazer percepções de crianças marcadas por professoras negras, que seguem inspirando-as enquanto adultas. Nas entrevistas vi olhos brilharem enquanto profissionais falavam de professoras negras marcantes. Trago falas de Michele e Jasmim sobre professoras que as inspiraram e inspiram para que possamos refletir sobre algumas possibilidades de crianças serem afetadas por professoras negras.

Tive professores, na escola [...] que me marcaram, inclusive, tem uma professora, que é professora da Rede [...] Teve um diferencial muito grande, de comportamento, há tantos anos atrás, já era uma mulher à frente do seu tempo e era, quem me despertava bastante admiração, e alimentava as coisas que eu sempre acreditei. [...] ela era muito única [...] já era aquela mulher negra empoderada, naquela época. Com os brincos coloridos, os lábios carnudos pintados de vermelho, que ainda era, de certa forma, um tabu. Eu estou com 42 anos [risos], quando foi minha professora, eu tinha 7, que era a antiga 2ª série, então ainda era um tabu, mas era aquela mulher que você admirava e que não seguia padrões [...] estipulados pela sociedade. [Me inspirava] bastante. E era carinhosa, atenciosa. (Michele)

A professora de Michele segue sendo uma inspiração, mais de trinta anos depois de seu encontro na escola. Michele lembra de episódios pontuais significativos<sup>277</sup> e fala de seu carinho e atenção como comportamentos constantes. Essa afetividade da professora com a criança traz proximidade e admiração. A professora era uma mulher negra, bonita, bem arrumada, com marcadores estéticos “a frente de seu tempo”. Assim, além da proximidade afetiva, existe uma admiração de Michele através da corporeidade: uma menina negra olha para sua professora negra com admiração. A estética da professora performa uma narrativa (PEREIRA; LMA, 2019) que afeta a menina na percepção da beleza de uma mulher negra e na percepção da ocupação de espaços e possibilidades de atuação de uma mulher negra que rompe com barreiras de seu tempo.

O relato de Jasmim fala dessa admiração como identificação racial e como uma forma de perceber-se como capaz de ocupar um lugar social que admira:

Eu vejo mais em meninas. Acho que a reação delas é uma reação um pouco de conforto, porque eu, Jasmim, lembrando da minha infância [...] até minha oitava série – na época era série – eu só tive uma professora negra, uma. E eu lembro que ela foi a minha favorita! Até hoje ela me encontra na rua e vem me abraçar. Eu não estou dizendo que ela foi a minha favorita por ser negra, mas por ter alguém num lugar que eu achava bonito, porque eu sempre quis ser professora, desde novinha, num lugar que eu conseguia admirar daquele jeito, uma professora negra. Eu vejo isso até hoje nas meninas, nas crianças no geral, em ter uma pessoa que é parecida com você, e isso é muito importante, a questão da representatividade está em todo lugar, num médico, numa professora, na diretora. Às vezes a gente vê assim: “Vamos colocar a representatividade negra em tal lugar”. É importante estar em tal lugar, mas ela precisa estar em todos os lugares [...] Hoje aqui na escola tem mais de uma professora negra, e isso aquece o coração. [...] Todo mundo quer alguém, num lugar que a gente acha bonito, confortável, admirável, que seja parecido com a gente. (Jasmim)

Jasmim revê a própria experiência pensando nas crianças de hoje da EMTS. Ela lembra de sua professora preferida, uma mulher negra que a fez perceber que ela poderia ocupar um “lugar que achava bonito” e que até hoje a abraça na rua. Jasmim pensa que as crianças da Trilhando Sonhos podem ter nela e em outras profissionais negras da EMTS o mesmo “conforto” emocional, a mesma percepção de admiração e possibilidades. Esses vínculos de cuidado, admiração e confiança com as crianças são fundamentais em suas formações subjetivas, desde muito pequenas. A socialização primária, que engloba a família e

---

<sup>277</sup> Como o relatado no primeiro capítulo da tese, na Página 17.

também a escola, ocorre “num contexto de fortes laços afetivos, razão por que o mundo internalizado no decorrer desse processo se torna muito mais persistente e resistente à erradicação do que outras internalizações ocorridas em socializações posteriores” (COSTA; COLAÇO; CAVALLEIRO, 2007, n.p.).

Olhar para essas experiências das profissionais da EMTS nos permite perceber a importância da representatividade e da corporeidade: o corpo da professora diz de possibilidades a pessoas que tem corpos negados em alguns espaços. Esse corpo que ocupa um lugar de destaque na comunidade, um lugar de saber. Para além da corporeidade, Jasmim e Michele falam da afetividade. Elas admiram as professoras não apenas por uma identificação racial, mas por sua postura, por seu contato carinhoso e cuidadoso com as crianças. Michele nos fala ainda de sua admiração por a professora ser uma “mulher negra empoderada”, ou seja, ela admira a professora por ser uma mulher negra que não aceita ser colocada em posições de submissão. Hoje, como Jasmim reflete, as crianças da EMTS têm muitas professoras negras, muitas profissionais negras “empoderadas” que podem ser referências para elas, desde as que estão nas salas de aula, até a direção. Nessas mulheres negras, educadoras na EMTS, as crianças encontram profissionais atentas ao próprio lugar de referência e com possibilidades de ajudá-las no seu desenvolvimento positivo, a partir da compreensão das relações raciais dadas em nossa sociedade e da atuação para a reeducação dessas relações.

### **3.2 Possibilidades de fissura à branquitude na EMTS**

Porque uma branquela está estudando educação antirracista?<sup>278</sup>

A pergunta na epígrafe veio de outra branquela. Era meu primeiro dia com a equipe docente da escola: em um grupo de estudos virtual eu apresentava o projeto de pesquisa e me apresentava. Eu pedia licença para entrar no trabalho, na vida daquelas pessoas, para pensar e falar sobre seus encontros dentro e fora da escola, e era hora de ouvir o sim ou não... eu estava muito nervosa. Ao fim da apresentação, essa foi a primeira pergunta, e ela me trouxe conforto. Eu não enunciara minha brancura. Ela era visível aos olhos de todas as presentes e eu ainda não sentia a necessidade de enuncia-la. Mas essa

---

<sup>278</sup> Fala de Cora na minha apresentação à equipe de profissionais do corpo pedagógico da escola. Já havia acontecido uma apresentação anterior, mais breve, com a equipe diretiva. Registro em caderno de campo, 09/06/2021.

pergunta foi a verbalização do que poderia estar se passando em muitas das cabeças naquela sala virtual. A verbalização de um estranhamento que acompanha minha trajetória, na História<sup>279</sup> e na educação, através da luta e do debate antirracista.

Esse estranhamento e até mesmo uma possível desconfiança de minhas intenções e das perspectivas que eu iria trazer, não é por acaso. Ao contrário, faz muito sentido, quando a história da ciência moderna é calcada em pesquisadores brancos elaborando o racismo como teoria e prática de opressão. Quando brancos fizeram de sujeitos não brancos seus objetos de pesquisa, para os observarem e teorizarem o quanto são exóticos, curiosos, selvagens e inferiores. Faz todo sentido quando ainda hoje temos a figura “do/a branco/a salvador/a”, que acredita saber exatamente o caminho da luta antirracista, o qual deve ensinar, como espécie de guia.

Em minhas pesquisas tenho buscado o caminho de aprender com intelectuais negras e negros sobre o racismo, o antirracismo e a negritude, dialogando também com intelectuais brancos e brancas. Entendo que saberes e afetos negros ensinam do lugar social necessário para a construção de uma sociedade livre do racismo e mais justa e equânime. É preciso entender de que lugar cada um(a) de nós fala, entender privilégios atrelados a nossa corporeidade, entender o que nosso corpo comunica em uma sociedade racista. Como sou percebida como professora branca por crianças e responsáveis de diferentes pertencimentos raciais, em sua maioria negros e negras? Como sou percebida como pesquisadora branca pela comunidade escolar da Trilhando Sonhos, e por quantas pessoas lerem esta tese?

É preciso falar sobre branquitude para a compreensão do racismo e do lugar que pessoas brancas ocupam na hierarquização racial. É preciso falar sobre branquitude para pensar possibilidades de atuação de pessoas brancas na luta antirracista e, nesta tese, na educação antirracista. É preciso ainda falar sobre branquitude para pensar a necessidade da educação antirracista para as crianças brancas. De acordo com Ruth Frankenberg (1993) a branquitude é um lugar de privilégio racial e vantagem estrutural, de onde as pessoas brancas olham para si, para os outros e para a sociedade. A autora aponta ainda branquitude como conjunto de práticas culturais que se organizam geralmente como invisíveis e anônimas. Como parte dessas práticas, que compõe um pacto de silêncio sobre os privilégios de seu grupo social, a branquitude permite que o(a) branco(a) se veja como norma, padrão, universal, desracializado (PIZA, 2000; FRANKENBERG, 1995),

---

<sup>279</sup> Desde a graduação em História minhas pesquisas foram atravessadas pela discussão étnico-racial.

enquanto vê os não brancos como outro, particular e racializado. Permite ainda que brancos(as) entendam como mérito o lugar social que ocupam, ignorando (ou não enunciando) as hierarquias raciais que os colocam em vantagem, já que a branquitude sustenta um padrão de beleza e ideias de superioridade moral e intelectual, que se configuram como formas de manutenção de poder (SCHUCMAN, 2012).

Pensando possibilidades de perturbar o racismo, é preciso pensar possibilidades de perturbar a branquitude. Como questiona Cora: Porque uma branquela, como eu, vem à escola pesquisar educação antirracista? É comum o entendimento de que pessoas brancas não devem falar sobre questões raciais, de que não precisam se implicar na luta contra o racismo, pois ele não lhes diz respeito (Bento, 2021). Entretanto, pessoas brancas são beneficiadas por privilégios que advém de um sistema de poder que oprime e mata. Buscando ou não usufruir desses privilégios, nós os vivenciamos por existir em uma sociedade que hierarquiza através de raças e nos coloca no alto dessa hierarquia. Reconhecer esses privilégios e trabalhar pela sua desconstrução é um imperativo ético. O antirracismo nos diz respeito e entendo que é necessário afetar brancos e brancas através dele. Somente assim será possível a construção de outras possibilidades de ser branco no Brasil (BENTO, 2002), assumindo a responsabilidade pela não manutenção do racismo. A partir dessa perspectiva, exploro nessa seção a possível separação entre branquitude e brancura (SCHUCMAN, 2012); algumas questões que permeiam a construção da identidade branca em profissionais que se percebem contrárias ao racismo – o que inclui a minha experiência; e possibilidades de afeto e atuação de pessoas brancas na educação antirracista percebidas na escola.

Ao abordar a temática da educação das relações étnico-raciais é importante termos atenção à dimensão relacional, ou seja, que trata-se de uma dimensão da educação preocupada com a relação entre sujeitos de diferentes raças. Pode parecer uma afirmação óbvia, mas não é, tendo em vista que, tanto no senso comum, como em estudos científicos, encontramos a ideia do problema do negro, ou do problema indígena. Segundo Bento, salvo exceções, é comum entre pesquisadores brancos que

Mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebiam a si mesmos nem ao seu grupo racial, implicados num processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a referência apenas a problemática do outro, o negro, considerado específico em contraposição ao humano universal, o branco. (2002, p. 46)

De acordo com a autora, essa aparente cegueira e alienação é parte de um silêncio sobre a branquitude, o lugar social de privilégio ocupado pelos brancos em nossa sociedade. Esse silêncio, omissão e distorção do lugar do branco na construção e

manutenção das desigualdades raciais no Brasil, segundo Bento, tem um componente narcísico, no sentido da autopreservação. Isso pode ser observado através do investimento na colocação do branco como grupo de referência, buscando-se a construção de sua imagem e valores como universais da humanidade. Seja em campanhas publicitárias, ou em livros didáticos, encontramos pessoas brancas representadas como modelo, o que vem sendo questionado, cada vez com mais força. Nesse sentido, a estudiosa nos fala de uma espécie de acordo tácito entre brancos(as), que silencia o racismo para permitir a manutenção de seus privilégios, o “pacto narcísico”. Silenciando, omitindo e distorcendo o lugar ocupado por brancos(as) nas desigualdades raciais brasileiras, esse pacto “vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana” (2002, p. 6).

É potente refletirmos sobre educação das relações raciais em diálogo com este conceito, tendo em vista que, é importante o entendimento de que as desigualdades raciais são construídas em relação. Se há grupos atingidos pelo racismo, sofrendo violência e exclusão através desse sistema, negros(as) e indígenas em nosso país, há aqueles que são beneficiados por este mesmo sistema, os(as) brancos(as). E, se buscamos transformar esse sistema, é preciso reconhecer privilégios, reconhecer nossos lugares na manutenção das desigualdades, para que possamos agir sobre elas.

Em nossas escolas temos profissionais e alunos(as) de diferentes pertencimentos raciais. Isso é um elemento chave para a reflexão de como brancos(as) e não brancos(as) precisam refletir sobre o racismo e combatê-lo. Mantendo o pacto narcísico, seguimos não vendo que nos livros didáticos o modelo de corpo humano é branco, que na literatura infantil a maioria dos personagens é branco, e que os negros e indígenas, muitas vezes, são apresentados através de estereótipos racistas na mídia e na escola. Não percebemos que as narrativas históricas colocam a Europa como centro do mundo e responsável pela civilização, que referências históricas negras sofrem apagamento de sua cor. Não percebemos episódios de racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) em nossas escolas, entre alunos e entre profissionais. Não temos consciência de que o racismo que estrutura a sociedade, estrutura também o currículo que construímos.

O movimento negro vem reeducando a sociedade (GOMES, 2017), desvelando o racismo que a estrutura e apresentando possibilidades de construção mais democráticas e equânimes. O alerta que nos faz esse movimento social, de que oportunidades não são iguais para brancos e não brancos e de que uma sociedade mais justa pode ser construída, já deveria nos colocar, a todos e todas, em um lugar de luta antirracista como

compromisso ético e social. Como afirma Bento, “Reconhecer que é preciso fazer algo, que o problema precisa ganhar visibilidade, pode ser uma outra possibilidade de ser branco no Brasil.” (2002, p. 151)

Nas escolas a reeducação da sociedade, promovida pelo movimento negro, ganha corpo através da Lei 10.639/03, complementada pela Lei 11.645/08, fruto das lutas indígenas. Esse trabalho contínuo materializado em leis é uma convocação para que todos(as) os(as) profissionais da educação, de todos os pertencimentos raciais, impliquem-se na luta antirracista. É uma convocação à quebra do pacto narcísico: professores e professoras brancos também precisam encarar o debate, reconhecendo seus lugares de fala, assumindo-se como atores importantes na mudança das relações raciais desiguais, reconhecendo a “si próprio(s) como partícipe(s) dessa história, indiscutivelmente relacional” (Id., 2002, p., 50). Ao trabalhar para a valorização de alunos e alunas negros e indígenas, o professor e a professora brancos rompem com o pacto narcísico, provocam fissuras à branquitude (SCHUCMAN, 2012).

Trazer o debate racial para a sala de aula, desde a educação infantil, é fundamental para a construção subjetiva também de estudantes brancos e brancas. Somos socializados a partir de uma normatividade branca que opera através de uma classificação baseada em uma distorção, que constrói o branco como o universal, o belo, o positivo e o não branco como o Outro, o diferente, o feio, o negativo. Isso tem um impacto devastador na construção das subjetividades de pessoas não brancas, mas também nas de pessoas brancas. Enquanto não brancos podem identificar-se com falsas noções de inferioridade, brancos podem identificar-se com falsas noções de superioridade, que produzem sujeitos racistas e que possibilitam que identifiquem como mérito privilégios baseados em seu pertencimento racial. Assim, na busca por uma sociedade justa e democrática é preciso que afetemos uns aos outros com o antirracismo. É preciso que na escola afetemos colegas de trabalho, alunos e alunas de todos os pertencimentos raciais, para que percebam o racismo e possam se envolver no compromisso ético, em um desejo potente, de lutar contra ele, provocando fissuras à branquitude.

### 3.2.1 Construção da identidade branca em profissionais que se colocam contrárias ao racismo – incluindo a pesquisadora

É importante pensar sobre a construção da identidade branca para a compreensão das relações raciais e das possibilidades da luta antirracista afetar e agregar pessoas

brancas. Neste trabalho penso a partir das potencialidades da educação antirracista, estabelecendo um diálogo com profissionais sujeitos da pesquisa que se colocam contra o racismo. Assim, pensarei a construção da identidade branca a partir de pessoas que se afirmam contrárias ao racismo e que se posicionaram dessa forma em alguma atuação e/ou diálogo na escola. Trago também experiências minhas, enquanto pessoa branca que se coloca contra o racismo.

A identidade branca é construída sob o pressuposto da universalidade. Assim, nós brancos(as), em geral, não pensamos sobre raça. A raça é entendida como questão do outro, racializado (PIZA, 2000). É como se nós não percebêssemos que temos raça, que estamos dentro de uma classificação social que se baseia nesse critério, já que não somos constrangidos(as) a representar nosso grupo racial. Assim, não representamos “nada além de nossas individualidades” (PIZA, 2021, p. 71), enquanto pessoas racializadas: negros, indígenas e asiáticos, são chamados a representar seu grupo, associados a estereótipos que ensejam falas indicativas de que, se o preto fez algo errado, é porque é preto; se o branco fez algo errado é porque aquele sujeito tem uma falha de caráter. Neste sentido, é comum que enunciar a brancura apareça como uma questão, pois nosso lugar racial é construído socialmente como neutro, apesar de não haver neutralidade,

Esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de "lugar" de raça. Um "lugar" de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto o sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial para outros. As consequências dessa visibilidade para negros são bem conhecidas, mas a da neutralidade do branco é dada como “natural”, já que ele é o modelo paradigmático de aparência e de condição humana. (id., p. 72)

Aurora, ao ser questionada sobre seu pertencimento racial, evidencia essa realidade:

Como eu me identifico racialmente? Não sei, eu... sou filha de portugueses, aliás, tenho nacionalidade portuguesa também, mas eu vejo uma globalização tão grande, que eu não consigo muito... pensar na minha raça, na raça do outro. Eu penso em racismo, mas não sei. Eu... fui filha de imigrantes em uma época não globalizada, em que o imigrante sofria muito. Meu pai, principalmente, sofria muito de estar longe, de você mandar uma carta, levar 20, 30 dias para chegar. Antigamente, os portugueses usavam carta de luto. E a carta do luto chegava e a pessoa já tinha morrido há... já tinha passado a missa de 1 mês e você recebia. Mas eu acho que hoje é tudo tão globalizado, você está aqui e, ao mesmo tempo, pode estar recebendo notícias de quem está tão longe. Eu... realmente, não parei muito para pensar, não. Se você quiser eu posso ser mais concisa nas... Eu estou... Eu estou indo. Não tenho uma resposta objetiva para essa pergunta. (Aurora)



A professora é filha de portugueses, fala sobre migrações e globalização, mas encontra dificuldade em auto definir-se racialmente. Ela não pensa sobre sua racialidade, estando dentro do padrão de universalidade que faz com que raça não seja uma vivência de interdição para nós. Ela pensa, entretanto, sobre o racismo, vivido socialmente, e atingindo pessoas que ama, como seu marido, que é negro. Essa dissociação entre pensar o racismo e não pensar o próprio lugar racial é um processo comum entre pessoas brancas, que se reflete nos estudos acadêmicos que se consolidaram a partir do “problema do negro no Brasil” (BENTO, 2021). Ao mesmo tempo, apesar da dificuldade em enunciar nossa brancura, sabemos que somos brancas por contraste, pelo que não somos, então, em outro momento da entrevista, Aurora enuncia que seu marido é negro, enuncia que ela não é negra, que é “bem branca”. Seguimos assim, não percebendo a nossa racialidade: “neutralidade e ‘transparência’ racial correspondem à marca mais evidente de uma identidade branca” (PIZA, 2021, p. 85).

Percebo, através da minha vivência pessoal e das entrevistas produzidas na pesquisa, que pessoas brancas conscientes e posicionadas contra o racismo podem ter resistência em classificarem-se como brancas. Três fatores podem estar associados a essa dificuldade. O primeiro deles seria a perspectiva não racializada de si mesmo(a), produzida pela ideia de universalidade branca, que pressupõe uma neutralidade para a pessoa branca, e torna raça um dado dispensável (PIZA, 2021), conforme explicado nas linhas acima.

O segundo fator seria a identificação da brancura com a branquitude e a opressão. Ainda que saibamos que vivemos os privilégios da branquitude por sermos vistos(as) socialmente como brancos(as), assumir essa pertença pode acionar mecanismos de culpa dos quais desejamos nos afastar. Para Janet Helms (Apud Bento, 2021), a construção de identidades brancas não racistas passa por alguns estágios: contato, desintegração, reintegração, falsa independência, imersão/emersão e autonomia. No estágio da *desintegração* “aparece o desconforto da culpa, vergonha, e, algumas vezes, raiva diante da identificação de suas próprias vantagens por serem brancos e o reconhecimento do papel dos indivíduos brancos na manutenção do sistema racista.” (BENTO, 2021, p.43). A partir desse ponto, segundo Helms, o sujeito branco pode seguir dois caminhos: um deles é paralisar e readequar seu sistema de crenças no sentido da aceitação do racismo, redirecionando a culpa e a raiva para pessoas negras, projetadas como fonte de seu mal-estar emocional. O outro caminho é seguir avançando no desenvolvimento de uma identidade não racista: “Desconfortável com sua própria branquitude, ainda incapaz de

ser verdadeiramente qualquer coisa, o indivíduo pode buscar uma nova maneira, mais confortável, de ser branco. Essa busca é a característica do estágio de desenvolvimento imersão/emersão” (Id., p.44)

A aproximação com saberes e afetos antirracistas é muito importante, nesse contexto, para que possamos dar lugar a uma agência produtiva onde habitou a culpa, transformando em afeto ação esse afeto paixão (SPINOZA, 2009). Esses saberes, e o entendimento da branquitude, permitem a construção de uma agência desde o nosso lugar social, tirando o foco do sentimento de culpa para a assunção da responsabilidade pela não manutenção do racismo.

Para brancos, a internalização de uma nova percepção do que é ser branco é a tarefa básica do estágio de *autonomia*. Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana. É um processo sempre em andamento no qual a pessoa precisa estar continuamente aberta a novas informações e novas formas de pensar sobre variáveis culturais e raciais. (BENTO, 2021, p. 44)

Aceitar a própria brancura e as implicações políticas, culturais e socioeconômicas de ser branco(a), percebendo-se como um ser racial, é um ponto importante na construção da identidade branca não racista.

Destaco que estou falando aqui de pessoas brancas que reconhecem o racismo e se posicionam contra ele. Existem, entretanto, outras circunstâncias de negação da identidade branca, nas quais as pessoas agem de maneira calculada, a partir, por exemplo, de “oportunistas fraudulentos no sistema de cotas raciais – chegando a ‘desenterrar a avó negra ou colocarem o pé na senzala”” (AKOTIRENE, 2019). As questões que tive na construção de minha identidade branca, assim como as questões de minhas entrevistadas, tem a limitação de que sabemos ser lidas socialmente como brancas, o que nos coloca fora da possibilidade de sofrer racismo. Não enunciar a brancura encontra, nesses casos algumas limitações, entre as quais a não apropriação de políticas afirmativas, demarcando assim que, sabemos não ser negras, nem indígenas. O que somos então? A identidade branca emerge, assim, da invisibilidade, por contraste, em relação ao Outro, racializado.

A miscigenação pode ser outro fator associado à dificuldade em nos auto identificarmos como brancos(as). A classificação racial parte de uma construção social que considera características biológicas, mas é efetivamente social e não biológica, já que raças humanas não existem biologicamente. Assim, “raça é uma categoria intrinsecamente ligada a poder e hierarquias e a classificação de cada sujeito pode, de fato, mudar dependendo da história e dos significados construídos sobre cada grupo em cada lugar do globo.” (SCHUCMAN, 2012, p. 47). No Brasil, essa classificação baseia-

se no fenótipo, através de elementos como formato de boca e nariz, cor de pele e tipos de cabelos. Liv Sovik afirma que aqui, “ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso, ou dois dos três elementos (...) não exclui ‘ter sangue negro’” (p. 36, 2009). Com o processo de miscigenação – em parte fruto da violência sobre as mulheres negras e da política pública de embranquecimento via imigração de europeus no imediato pós-abolição – essas características podem assumir diferentes combinações e variar enquanto marcadores raciais nos diferentes espaços sociais. Uma mesma pessoa pode ser classificada como branca ou negra, morena ou parda, em diferentes espaços, que variam desde regiões do país, a bairros da mesma cidade. Essa fluidez de classificação aliada a configurações familiares com pessoas de múltiplos pertencimentos raciais pode gerar a tensão em não ser “tão branco(a) assim”, não se percebe branco(a) em função da genética, dos laços familiares e de características fenotípicas.

Lia Schucman aponta que no interior da branquitude há classificações que, a partir de traços fenotípicos miscigenados afastam os(as) brancos(as) do ideal de brancura. Ela explica que a categoria branco é internamente controversa, pois alguns tipos de branquitude marcam hierarquias da própria categoria.

No universo branco, o que parece é que nossa sociedade se apropriou dos significados compartilhados sobre superioridade e pureza racial e, desta forma, desenvolveu um sistema hierárquico silencioso e camuflado de atribuição de status social que desvaloriza as pessoas na proporção direta em que elas se afastam do modelo ideal de brancura, representado aqui nos depoimentos dos sujeitos como: tom de pele muito claro, cabelos lisos e loiros, traços, olhos claros e ascendência norte-europeia (2012, p. 87).

A pesquisadora não se refere aqui a uma assimilação de pessoas negras mais claras entre brancos(as), mas a uma desvalorização de brancos(as) à proporção que se afastam desse ideal de brancura. Essa desvalorização é percebida pelos sujeitos que dela são alvo. Brancos e brancas de famílias com maior miscigenação, nordestinos e seus descendentes – fora de sua região de origem – dependendo do espaço em que circulem, são percebidos socialmente e, por vezes entendem-se, como “não tão brancos”, ou “encardidos” – como citado pelos depoentes de Schucman. Essa desvalorização, entretanto, não é comparável àquela sofrida pelas pessoas negras, pois, classificadas ainda como brancas, essas pessoas estão ainda em lugar de privilégio na hierarquia racial.

Maria fala sobre a dificuldade de autoidentificação racial trazendo à tona essa questão da miscigenação, “somos uma mistura”. Além da miscigenação, ela problematiza a identificação racial como rótulo, algo negativo:

Eu nunca pensei sobre isso [minha identificação racial], porque eu acho que são rótulos. Eu não consigo me identificar. Lembro que quando eu vi [pela] primeira vez um documento da

minha avó onde estava escrito “parda”, eu falava assim: “Mas parda é cor de papel” [risos]. [...] a gente brincou aqui na escola um dia, porque eu falei que “Não... porque a pele morena...” aí, brincaram: “Você é branca!”. Eu falei “Gente, é uma discussão isso”. Porque eu acho que [...] é um rótulo, eu acho que deve ser [...] uma identificação que você tem, não como um rótulo, mas como uma pertença... da sua vida, da sua família, dos que estão com você, dos seus. Então eu acho que é uma mistura porque, se falaram para mim que eu sou branca e eu disse “Não, eu sou negra”, então, parece que é um deboche. Quem acha que eu sou branca vai escutar como deboche. “Então você está debochando, por que todo mundo agora vai ser negro?” Gente, eu não sei. Eu não crio esse rótulo, eu não sei. Não sei te responder, não consigo te responder... eu sei que branca, preta, parda... eu acho que são rótulos, porque no fundo, no fundo, a gente é uma mistura disso tudo... a gente não tem essa identificação pura... não sei, eu não consigo (risos). (Maria)

A possibilidade de rotular faz com que Maria busque se afastar das classificações raciais. É importante pensar sobre isso. Assim como ela fala de rótulos, Maria e outras professoras falam que a importância da Lei 10.639/03 mostra o quanto é triste que seja necessária uma lei para ir contra o racismo e valorizar as pessoas negras na escola. Essa identidade branca que nega a classificação racial como rótulo e segue contra o racismo pode indicar um desejo utópico de que silenciando estaríamos colocando fim ao problema. Entretanto, conforme mencionado em muitos momentos da tese, o silêncio contribui para a manutenção do racismo (BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2015; TRINDADE, 2013). Como professoras em contato com cultura de luta antirracista no currículo escolar e que buscam participar de formações sobre relações raciais, algumas profissionais brancas da EMTS, entre as quais Maria e Aurora, conseguem encontrar caminhos entre essa identidade que silencia e a proposição de algumas experiências em torno da educação das relações étnico-raciais em sua atuação na escola.

Sendo parte de uma miscigenação, Maria tem dificuldade em se alocar em uma classificação, que não daria conta de sua herança familiar e características fenotípicas. Mas, ela é vista como branca, e isso a coloca em um lugar de privilégio. Sua branquitude é suficiente para que ela vivencie os privilégios da branquitude nos espaços que ocupa. Saber-se vista como branca realça o cuidado que ela guarda em não afirmar a identidade negra em um contexto em que pessoas se apropriam desta identidade em busca de beneficiarem-se de políticas afirmativas, por isso ela demarca: “Então você está debochando, por que todo mundo agora vai ser negro?”.

Professoras antirracistas da Trilhando Sonhos evidenciam a tensão em torno da miscigenação através das crianças que identificam-se como brancas, mas que “não são tão brancas assim” em função de sua composição familiar e de suas características de branquitude as colocarem no lugar de privilégio branco apenas em contextos como o de uma escola em Duque de Caxias, onde a maioria é negra

Geralmente a criança que é branca, se você futucar direitinho nem é tão branca assim. (Magna)

Muitas das vezes essa criança que é branca, se vê num local de privilégio [...] “esse assunto não é para mim”. E quando eu mostro para ela o local que ela está, a família que ela tem. [...] Primeiro eu tiro elas do local, eu faço elas reconhecerem, talvez o privilégio delas e verem o local em que elas estão. Se enxergarem, enxergarem o outro, ter a questão da empatia [...] elas começam a ver que o que eu estou falando, às vezes é para elas, e elas veem que é para as mães delas, os irmãos, para alguém das famílias delas. [...] Elas começam a ver que não são realmente brancas, porque [têm] umas características e [por] outras elas veem que não são realmente brancas, totalmente brancas. Elas mostram, [n]os, traços, que elas fazem parte dessa miscigenação [...] Quando a gente coloca os braços deles um perto do outro, que a gente vai ver a cor, aquele que se vê muito branco vê que a pele dele é tão parecida com a minha, o tom... que eles chegam, que se assustam. “Nossa, mas a gente é tão parecido”, mas o cabelo de um é liso, o cabelo da professora é crespo. Isso mexe muito com eles, desestrutura um pouco eles. O que é realmente ser preto ou não é? É só a cor da pele, o cabelo? Ou é o nariz, é a boca? Eu acho que quando a gente trabalha com isso, cria um conflito, aquela crise boa, aquela crise que tem que gerar, a educação gera uma crise mesmo, que tem que gerar. Gera uma crise, um conflito dentro deles que um dia vai ser ajustado, ou não. [risos] (Sueli)

As crianças das quais nos falamos essas professoras podem estar entre as lidas socialmente como brancas, mas que “se futucar direitinho” seu grupo familiar, a miscigenação se evidencia. E podem estar também entre as negras de pele clara, que em ambiente de maioria negra podem ser lidas como brancas ou morenas, mas em ambiente de maioria branca, são vistas como negras.

Essa fluidez e variação de classificação trazidas por Magna e Sueli foram pontos que também apresentaram tensões na construção de minha identidade. Eu tive por muito tempo questões com a minha branquitude, que posso associar aos três elementos de negação da identidade branca sobre os quais explanei: ideia de universalidade; “estágio” da culpa; e miscigenação. Pensava minha ancestralidade e tinha dificuldade em me identificar como branca. Observava o racismo que estrutura a sociedade e o lugar que as pessoas brancas ocupam nessa estrutura e, internamente, negava a minha branquitude. Ao mesmo tempo, sabia que era lida socialmente como branca e que isso trazia privilégios. Durante o curso de mestrado, em contato com a EDUCAFRO e outros intelectuais do movimento negro, e no doutoramento, com leituras sobre branquitude, minha subjetividade vem sendo afetada e adquiri a convicção de que, carregando os privilégios da branquitude, sou branca, nos contextos em que tenho vivido. O impacto reeducador do currículo da EDUCAFRO, durante o mestrado, se fez na minha identidade como mulher branca, ao me fazer perceber a importância dessa identificação como forma de assumir os privilégios a ela inerentes, contribuindo para desconstruí-los.

A partir das pesquisas no mestrado e no doutorado<sup>280</sup> e das leituras, sobretudo dos estudos críticos da branquitude, emergiram reflexões sobre meu posicionamento como mulher branca discutindo educação antirracista e sobre a importância de educar pessoas brancas para o antirracismo – Afinal, se o racismo segue perpetuando-se é porque há pessoas beneficiadas pelas desigualdades que ele provoca, e essas somos nós, as brancas. Essa trajetória contribuiu para que eu construísse uma perspectiva racializada de mim mesma e tornasse mais natural enunciar a minha brancura. Um processo construído a partir da desestabilização do lugar de universal em que fui socializada como pessoa branca. Desde esse lugar penso possibilidades de reeducação das relações étnico-raciais, de separação entre branquitude e brancura e de construção de identidades brancas não racistas/antirracistas. Entendo que pessoas brancas podemos ser afetadas pela cultura de luta antirracista, por saberes e afetos que nos (trans)formam, tendo em vista que identidades não são fixas, mas afetadas e construídas ao longo do tempo por um “conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais” (Hall, 1997, p. 26). Construídas através da cultura, nossas identidades são produzidas de modo discursivo e dialógico no interior da representação (Hall, 1997). O que significa ser uma pessoa branca? O que podemos construir como repertório de significados para essa representação?

Foi muito intenso realizar a entrevista de Maria, a primeira pessoa branca que entrevistei, que encontrou dificuldades em sua identificação racial. Afetou-me profundamente perceber essa questão sendo vivida por outra pessoa. Na entrevista de Aurora deparo-me novamente com essa dificuldade e percebo um padrão, que nos coloca em um lugar a partir da socialização que vivemos como mulheres brancas. Certamente, enquanto seres únicos, esse é um ponto em comum entre muitas diferenças de nossas trajetórias, identidades e percepções. Em meu caso, como uma estudiosa de relações raciais, era uma questão vivida com angústia, que somente a partir de reflexões e estudos sobre branquitude e brancura pode transformar-se em potência, permitindo uma melhor compreensão de meu lugar nos debates do campo das relações raciais em educação.

Certamente essa não é uma questão vivida por toda pessoa branca. Nas entrevistas que realizei durante a pesquisa, outras profissionais me falaram de construções identitárias a partir de um lugar de naturalidade

---

<sup>280</sup> Essa trajetória de pesquisa em que penso meu lugar social na estrutura racista remonta desde a graduação, mas se consolida no mestrado e no doutorado a partir do contato com intelectuais negros e negras e com as leituras dos estudos críticos da branquitude.

Sara – E como é que você se identifica racialmente, Cora?

Cora – Branca. Branca misturada, mas branca. Quando tem que preencher um formulário, é branca. (Cora)

Cora aponta que é branca misturada, indicando a miscigenação. Cora seria, na minha visão, classificada como branca em qualquer lugar do Brasil, tem pele bastante clara e cabelos lisos, traços do rosto identificados com a brancura. Mas ela indica a miscigenação, que por exemplo, faz a nós, brancos(as) brasileiros, não brancos(as) em alguns países, ainda que aqui sejamos vistos como brancos(as) em todas as possibilidades de classificação.

Outra possibilidade de identificação de pessoas brancas com naturalidade é apresentada por Andreia. Ela caminha em um sentido que nega a possibilidade de uma tensão na construção da identidade racial:

Sara – Como é que você se identifica racialmente?

Andreia – Branca. É auto evidente, né?! [risos]

Sara – Mas é a pessoa que se identifica.

Andreia – Aí eu vou discordar um pouco de você. Porque eu não posso dizer que sou um homem, que eu me identifico como um homem negro de 90 anos. Você vai ter que me internar num manicômio, porque não é verdade. [...] Então existe a questão da identificação, existe, mas existe uma questão da realidade objetiva que precisa ser respeitada. Porque se não, já está beirando a doença mental.

Apesar de discordar de Andréia quanto ao caráter auto evidente da identificação racial, concordo que há uma realidade objetiva. Não uma realidade objetiva definitiva e absoluta, mas contingencial e construída em um contexto cultural. Eu sou branca no Brasil, no Rio de Janeiro, mas não sou nos EUA, onde sou latina. A aluna de Sueli é branca em Duque de Caxias, mas não no Leblon, onde é negra. Nossas identidades são produzidas em contato com o outro. A heteroidentificação é um delimitador da autoidentificação. No contexto da branquitude e do racismo, a heteroidentificação vem acompanhada dos privilégios: eu não preciso afirmar minha brancura para o segurança da loja, ele já não irá me seguir; não preciso afirmar minha brancura na seleção de um emprego, onde se associa boa aparência à brancura, já estou dentro do “critério”. Não adiantaria dizer ao policial que se ele parou uma pessoa negra na *blitz*, deveria me parar também. Essas vivências afetam as pessoas em suas construções identitárias.

Maria nos fala de como percebe o racismo como algo inadmissível, demonstrando seu posicionamento como uma pessoa branca que se coloca contra ele. Nessa mesma fala, traz uma vivência familiar que ajuda a pensar um pouco mais sobre a identidade branca:

Existem lutas. [...] eu não gosto de admitir isso, de você perceber outras pessoas dessa forma, que fazem mal aos outros, que discriminam... que tem a coragem... porque a pessoa tem que ter muita coragem, para... maltratar o outro, vamos colocar dessa forma, você maltratar o outro, qualquer que seja a condição, principalmente condição racial, cor de pele, ou situação

econômica, que seja. [...] No trabalho [na educação], a gente precisa o tempo todo mostrar isso, principalmente para as crianças que não se identificam, seja a forma que for, principalmente com relação à questão racial. Às vezes, uma criança negra não se identifica como negra, mas às vezes uma criança branca não se identifica como branca, porque tem esse outro lado. Eu tenho um afilhado, que é... realmente branco. E ele não admite, ele fala: “Não! Eu sou negro!” E ele tem um orgulho tremendo e a gente deixa ele, porque ele se vê nessa condição. É o tal do rótulo que eu falei. Por que é que ele não pode se ver negro, se é assim que ele gosta de se ver, se é assim que ele se enxerga? E ele tem só seis anos, é uma criança pequena, mas é assim que ele vê, é assim que ele gosta. E na escola, principalmente, a gente ter essa discussão, sobre a questão racial... é muito importante, mais do que importante... é essencial no diálogo da educação. (Maria)

O sobrinho de Maria é uma criança construindo sua identidade enquanto conhece o mundo e vai, aos poucos, entendendo o que é raça. Sua família entende que essa é uma construção própria e não vai de encontro a sua percepção como negro, apesar de, de acordo com o relato de Maria, vê-lo como branco. Entretanto, o encontro com o outro trará para o menino a heteroidentificação, como trouxe para Maria. Suas amigas, no relato trazido poucas páginas atrás, afirmam que ela é branca e ela percebe que poderia parecer um deboche negar a própria branquidão, caminhando no sentido de uma fala corrente: “somos todos pretos”, mas sabemos que só alguns de nós sofrem racismo. Eu a classifiquei como branca na tese, ante a sua negativa em autotransclassificar-se, seus relatos na entrevista e minha percepção de suas características fenotípicas. O currículo pode ser um espaço para essa percepção do menino, como vem sendo para Maria – No encontro com as colegas e comigo. O diálogo sobre as questões raciais vai acontecer em algum encontro da vida escolar do sobrinho de Maria, se os adultos não o identificarem como branco, as outras crianças o farão. Assim, o currículo vai sendo espaço onde nos percebemos em contato com o outro, construímos nossas identidades, nos tornamos sujeitos (LEMOS; MACEDO, 2019).

Outra questão que pode permear a identidade branca é o lugar da pobreza. Podemos perceber que temos privilégios por sermos brancos(as), mas estamos em uma condição desprivilegiada por sermos pobres. Assim também se atravessam outras condições, como gênero, sexualidade e de pessoa com deficiência. No contexto da Trilhando Sonhos, muitas profissionais têm trajetórias de condições socioeconômicas desfavorecidas, assim, é possível que as profissionais façam aproximações da realidade de exclusão e desigualdade vivida por pessoas negras e pobres. Aurora relata essa aproximação como um caminho de identificação com as crianças da escola:

Eu gosto sempre [...] não só a questão de eu ter me casado com uma pessoa que é negra, que é de descendência negra, é... Porque eu sou mui... sou bem branca. Minha filha é mais branca ainda, mas eu gosto de misturar sabe o que? Eu gosto de misturar a pobreza nisso tudo... Porque se eu sou diferente deles, porque eu sou branca, eu sou igual, porque eu sou pobre. Então, quando eu dou essas aulas assim, principalmente para os maiores, eu falo... eu sempre



faço a pergunta: “Como é que a gente vai mudar isso?” E às vezes, infelizmente, a gente vê meio que uma apatia de alguns. Mas outro dia eu peguei um garotinho que falou assim: “Conhecendo as leis.” Meu Deus, ganhei meu dia. [risos]. Sempre no final dessas aulas que são para reflexão, que eu dei um vídeo, quando não estou usando o computador, os desenhinhos de personagens de várias cores, se a criança faz a menininha branquinha, eu depois peço para fazer um menininho pretinho e falo “Olha como ele é lindo”, elogiando. [...] Tem um jogo no computador [...] para você fazer carinho, que eu mando fazer famílias. Sempre, no final, eu falo, só para eles refletirem, que para a gente mudar isso, a gente vai ter que estudar e sempre falo para as meninas que elas precisam estudar mais e sempre associo, não só à cor, mas também à nossa pobreza [...] eu sou branca, mas se eu sou pobre, eu vou sofrer também. O negro vai sofrer mais, mas o branco vai sofrer também, porque é pobre. Aí, eu dou vários exemplos para eles, de que eu já entrei na loja e vendedor não quis me atender [...] Para eles também verem que acontece muito com todo mundo, mas que com o negro vai acontecer mais. (Aurora)

Aurora faz uma aproximação das condições de desigualdade entre pobres e negros(as). Entretanto, ela evidencia que mesmo entre pobres as pessoas negras são mais excluídas. É importante ressaltar que, na construção da identidade branca, podemos promover um apagamento de que a desigualdade racial se faz presente mesmo nas condições de pobreza. O racismo estrutura a desigualdade no mundo e, no Brasil, a maioria entre as classes em maior vulnerabilidade é negra e, mesmo em condições econômicas igualmente precárias, pessoas brancas estão em vantagem. Como afirma Bento (2002), pessoas brancas têm o privilégio simbólico da brancura, ainda que em situação de pobreza. Entre os pobres, negros(as) enfrentam “déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho” (Bento, 2002, p. 3).

Eu, como mulher branca de origem pobre, neta de imigrantes nordestinos, enfrentei dificuldades econômico-sociais, mas percebo os privilégios que tenho por ser branca. Vivências do racismo cotidiano, que não é disfarçado diante de uma pessoa branca, ainda que seja uma criança, manifesto inclusive em piadas, que se proliferam “em segredo nos diálogos entre brancos” (CARDOSO, 2014, p. 91) fizeram parte de minha trajetória, em contato com pessoas pobres, inclusive meus familiares. Eu não era o alvo do racismo, mas perceber a dor que ele provocava me afetou ao longo da vida. Assim, tenho buscado o antirracismo no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e, a partir dos estudos que tenho desenvolvido, percebo que esse caminho contribuiu para minha formação como pesquisadora e como pessoa, desconstruindo o racismo que também me constitui enquanto branca em uma sociedade racista, e me reeducando.

Os apontamentos a respeito da identidade branca que faço aqui trazem perspectivas de poucas mulheres brancas, mas dizem de uma socialização na branquitude. São mulheres que, encarando o racismo como um mal social performam separações entre

branquitude e brancura, mas que, falando desde a brancura e esbarrando na branquitude que as acompanha enquanto privilégio do qual não é possível dissociar-se (SHUCMAN, 2012; BENTO, 2002) esbarram em tensões na própria identidade. Maria e eu conversamos muito sobre essas tensões, e lhe expliquei que venho fazendo essa construção identitária ao longo de anos estudando raça e racismo. Os estudos críticos da branquitude foram mais recentes nessa trajetória e fundamentais para meu entendimento como mulher branca. Através deles pude perceber a importância de enunciar a brancura e estive mais tranquila para isso com a possibilidade de entendimento de que é possível separar branquitude e brancura. É importante sabermos que somos brancas para sabermos os sentidos que o nosso corpo produz, assim como os sentidos que o corpo negro produz. É importante para termos uma percepção apurada de nossos lugares de fala, do olhar do(a) aluno(a), dos(as) colegas. Importante também na compreensão do racismo, de nossas possibilidades contra ele e de nosso papel nas fissuras à branquitude.

No currículo da EMTS esteve presente uma pesquisadora branca que pensa raça e antirracismo, e isso produz afetos. Penso que o texto que escrevo agora irá tocar as profissionais brancas que me ajudaram a pensar nossas construções identitárias, e outras também. A própria entrevista as fez pensar. Minhas leituras sobre branquitude entraram na roda onde a conversa fluiu e enviei alguns textos para Maria, na expectativa de que eles também a ajudem a viver a própria brancura encontrando caminhos que produzam instabilidades e fricções ao racismo e à branquitude.

É importante ainda apontar que o privilégio da branquitude é tão complexo, arraigado e escamoteado em nossa sociedade, que mesmo nossas questões sobre a identidade estão permeadas por ele. A forma como se estabelece a dúvida na autoidentificação também é privilégio da branquitude, já que surge de nossa identificação como universal e é balizada pela não vivência de barreiras sociais que fazem com que a pessoa negra ou indígena tenha sua identificação racial demarcada pelo outro – como a *blitz*, ou o segurança do mercado, que mencionei acima. Quando pessoas negras de pele clara percebendo-se em algum momento como morenas ou outras classificações distintas da negritude relatam um processo de descobrir-se negras, esse processo é marcado por vivências racistas, por releituras de dores vividas anteriormente e somente percebidas como fruto de racismo após uma experiência chave. Identificar-se como branco(a) está em outro lugar da racialidade: ver-se privilegiado(a) e associado(a) a opressão. Cabe a nós assumir uma posição desde a brancura que aprenda com saberes e afetos antirracistas

e que, entendendo nosso lugar de privilégio, permita-nos atuar na construção de relações equânimes.

### 3.2.2 Possível separação entre branquitude e brancura

A supremacia econômica, política e social brancas são justificadas por uma apropriação simbólica que toma o branco como padrão de referência humano, enquanto constrói um imaginário negativo sobre o negro – e outros grupos racializados – “que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (Bento, 2002, p. 25). Nesse sentido, é de fundamental importância o desenvolvimento de ações afirmativas em diferentes âmbitos da sociedade, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, no âmbito do currículo. A educação antirracista, que vem se construindo em diálogo com essas leis, contribuindo para a desconstrução do imaginário negativo sobre indígenas, negros e negras, para a construção de uma identidade positiva e para o desvelamento e combate ao racismo que estrutura as desigualdades sociais.

A pesquisa na EMTS me faz indicar que o currículo produzido por sujeitos engajados nessa perspectiva tem potencial de desvelar o racismo e desnaturalizar a supremacia econômica, política e social brancas, fortalecendo negros(as) que com ele têm contato, e afetando brancos(as), desconstruindo falsas noções de superioridade que podem fazer parte de suas identidades. Essa desconstrução está na raiz da possível separação entre branquitude e brancura. Enquanto branquitude “se refere a um lugar de poder, de vantagem sistêmica nas sociedades estruturadas pela dominação racial” (SCHUCMAN, 2012, p. 102), a brancura consiste nas

características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes. Posto isso, é importante pensar que os sujeitos brancos não têm em sua essência uma identificação com a branquitude, mas, sim, processos psicossociais de identificação. (Id.)

Schucman explica que “cada sujeito produz sentidos a sua brancura através de identificações diversas, na sociedade em que estão inseridos” e deste modo, “os significados de branquitude na constituição dos sujeitos são aqueles em que o sujeito se apropria da cultura, e o sentido de ser branco é o que cada um produz através das apropriações dos significados culturais mediados por sua vivências e afetos.” (Ibid.). Assim, pessoas brancas podem não se identificar com “o lugar simbólico da branquitude, e construir fissuras entre a brancura e a branquitude” (ibid, 103).

Esta seção da tese parte do diálogo com tais proposições de Schucman, pensando possibilidades da desconstrução do racismo e construção do antirracismo na identidade racial branca, em particular ante o que a escola oferece como potência nesse processo. Outras pesquisadoras que debatem a branquitude (HELMS, 1990; BENTO, 2002) apontam para a possibilidade de construção de identidades brancas não racistas e me auxiliam no entendimento teórico de que é possível entender-se como uma pessoa branca e compreender as diferenças que nos classificam racialmente, indo contra as desigualdades que se organizam a partir dessas diferenças e rompendo com o pacto narcísico.

Em relação às crianças brancas, conforme Alessandra reflete, é importante a educação antirracista para a compreensão e o desconforto com o lugar de privilégio:

[para a criança branca] entender que se você está no lugar que você está hoje é a custo do sofrimento de muitas pessoas. É para entender o lugar de privilégio que você tem, para começar a lutar para que isso mude. Para que todos tenham lugar ao sol, e não só você [...] educação antirracista é fundamental para isso. (Alessandra)

Magnareflete sobre como o racismo é aprendido socialmente e como, nesse contexto, a escola tem papel fundamental na desconstrução de padrões aprendidos a partir de referências muito importantes para as crianças:

As crianças reproduzem o racismo. Tem a frase célebre do Mandela: [...] “Ninguém nasce odiando o outro pela cor da pele, se aprende” [...] E é uma verdade. Porque as crianças são nada mais, nada menos do que produto do meio. Se você cresce no meio de uma família, se seu pai, sua mãe, ficam fazendo piada do priminho ou do seu irmão que arrumou uma namorada negra e ficam fazendo piada dela [...] a criança vai naturalizando aquilo. Está todo mundo rindo, todo mundo achando graça. [...] “A educação vem de casa”. A escola tem um papel importantíssimo de trazer a diversidade para a roda de conversa o tempo inteiro. De trazer a cultura negra brasileira, o samba... é que as pessoas adoram o samba para tomar uma cervejinha e no Carnaval, mas as pessoas não conhecem a história do samba, não sabem de nomes importantes como Clementina de Jesus, mulher negra, Tia Ciata, Donga... E quando você vai conhecendo histórias, você sabe de onde vem os hábitos que fazem parte da sua vida, seu cotidiano e você passa a olhar para eles com outro olhar. E se você tem referências negras, você passa a ter orgulho daquilo e não estranhamento, deixa de ser exótico e você entende que faz parte da sua vida, da sua história, da sua ancestralidade, mesmo se você for uma criança branca. A educação antirracista é para todo mundo, porque todo mundo tem que combater o racismo, porque o racismo é um mal estar social. O racismo mata [...] todos os dias. Se você pensa em direitos humanos, você pensa em antirracismo, principalmente pensando na nossa realidade brasileira, nas nossas cores. Então é importante para crianças negras e crianças brancas porque elas precisam também entender o outro como [...] igual em direitos, não igual em características emocionais, psicológicas nem físicas. Eu recupero [...] a frase da Beatriz Nascimento<sup>281</sup>, que eu gosto muito: “A nossa humanidade é inegociável”. [...] a criança branca tem que entender a outra criança, negra, tão humana quanto ela, não como exótico. Nem sempre é em casa que ela vai receber essa informação. Às vezes tem que ser na escola. E não é só a informação, do falar, é o agir. Qual o calendário da escola? Que datas comemorativas a gente celebra? Falar que 20 de novembro é data comemorativa é de

---

<sup>281</sup> Intelectual quilombola viveu entre 1942 e 1995. O Portal Geledés fez uma publicação sobre a intelectual, disponível em: [https://www.geledes.org.br/beatriz-nascimento-uma-mulher-afro-atlantica/?gclid=Cj0KCCQiAsoycBhC6ARIsAPPbeLvoTkXCRfX12nbwBznZIBMsY-FFxN-VsbiND37IqIxoCRxQCaZPogQaAkG0EALw\\_wcB](https://www.geledes.org.br/beatriz-nascimento-uma-mulher-afro-atlantica/?gclid=Cj0KCCQiAsoycBhC6ARIsAPPbeLvoTkXCRfX12nbwBznZIBMsY-FFxN-VsbiND37IqIxoCRxQCaZPogQaAkG0EALw_wcB)

uma violência, devia ser presa essa professora. É uma data de luta, uma data histórica. 13 de maio não é para comemorar abolição nenhuma. Tem nada para comemorar, é para referendar. E tem outras histórias, têm personalidades negras para homenagear, para pensar nelas, para honrar, não só personalidades que morreram, personalidades que estão na cozinha da escola fazendo merenda. (Magna)

Magna aponta também alguns caminhos para que o antirracismo se faça presente na escola. Esse contato com referências negras é potente para a percepção de uma construção social que deve muito à cultura negra, o que pode ser significativo também para a percepção das crianças brancas. Ela traz referências negras na cultura e no cotidiano das crianças como potências; ela própria, e suas colegas educadoras negras, são referências para as crianças, que promovem

vivências e afetos diversos que irão produzir sentidos e tramas de significações não necessariamente coincidentes com aqueles construídos em nossa sociedade de maneira supostamente objetiva, desvinculando e separando a branquitude da pele do lugar de poder dado a branquitude. (SCHUCMAN, 2012, p. 103)

Amora pensa que o que as crianças aprendem na escola com a educação das relações étnico-raciais afeta as famílias, ou seja, reeduca também a pessoas adultas:

Eu acho que tem o mesmo sentido [a importância da Lei 10639/03 para as crianças brancas], porque as crianças [brancas] convivendo nas escolas com as crianças negras, e ouvindo desde cedo, aprendendo desde cedo, que elas não são melhores, não são superiores pela cor da pele, isso já faz com que elas cresçam com outra visão de respeito, que muitos adultos que cresceram sem essa orientação não tem! Até mesmo para ensinar dentro de casa, porque às vezes a mãe e o pai já estão ali com aquele preconceito e às vezes, pode ser que essa criança, vá [...] abordar esse assunto dentro de casa: “Não! Eu não sou mais importante”, porque às vezes os pais falam que na escola “Você não pode se misturar com fulano de tal, porque você é isso e ele é aquilo.” E a própria criança de tanto ouvir, de tanto estudar sobre o outro vai aprender a ter aquele olhar e vai levar para a própria família que não é bem por aí. (Amora)

Essa reeducação dos adultos parece ser mais difícil. Adultos somos seres que acreditamos saber, com ideias consolidadas como verdades. O racismo estruturou nossas identidades, orienta nossos pensamentos. Pessoas brancas, silenciemos desde a infância sobre privilégios e desigualdades, aprendendo a vê-los como naturais, fruto do esforço individual, ou mesmo aprendendo a não pensar sobre isso. Wagner reflete sobre dificuldades de dialogar com pessoas brancas adultas sobre questões raciais, trazendo uma situação que viveu:

As pessoas brancas constroem o mito do racismo reverso. Eles acham que a gente está praticando racismo com eles. [...] Acho que em 2018, participei de uma abertura do Congresso Estadual dos Direitos Humanos produzido pela ONG NOVAAMÉRICA, que era presidido pela Vera Candau.<sup>282</sup> Eu compus uma mesa com uma professora da UERJ, pesquisadora do CNPq, top no campo da pesquisa, e eu só mediei. Fiz a abertura e mediei a exposição dela e de uma professora que até compõe o coletivo Denegrir da UERJ, ela expôs sobre o trabalho dela na creche, lá na Mangueira. E, no meu fechamento, eu falei da minha experiência com um lugar e um coletivo que existe em São Paulo que chama “Aparelha

---

<sup>282</sup> Os nomes da professora e do coletivo são divulgados por suas atuações no campo das relações raciais serem amplamente conhecidas.

Luzia”. [...] Eu trouxe um exemplo de como ocorre o apagamento da história negra do país, através de São Paulo. E eu uso o termo “São Paulo uma cidade branquitudinal por excelência” E eu lembro bem de uma mulher loira – não pinta só o cabelo de loiro, era toda loira, branca – ela muda as feições. E quando termina, para a infelicidade dela, a gente está descendo as escadas da SME e ela estava na frente, conversando, e ela repete meio em tom de ironia: “Isso é branquitudinal”. E eu falei: “Isso é um exemplo de como a questão racial toca na maioria branca. É sempre como algo irônico, é algo que parte da referência do racismo reverso, é algo que não lhes diz respeito, mas que toca a partir do momento que a realidade hoje, graças aos movimentos negros [...] começa a convocar essa branquitude e fala que não é só uma questão minha, seja pelo ponto de vista histórico reparatório, seja pela sua prática cotidiana”. Pessoas brancas devem ser chamadas a esse debate para refletir a respeito. Eu sinto que parte ainda como algo distante deles, que não toca. E se toca, ainda é muito por esse recorte do racismo reverso, por um lado. Mas tenho também colegas que vão se mostrar dispostos, mas ainda pela questão da outridade que a Grada Kilomba trata. O racismo e o negro só, mas que eu não pratico. Eu não sou racista. Então eu vou fazer esse debate antirracista por uma questão solidária, mas não porque está introjetado em mim, está dentro de mim ou é praticado em minha família, trazem até exemplos na família, mas a pessoa nunca é racista. (Wagner)

É importante ter em evidência que pessoas brancas podem não estar dispostas a pensar sobre relações raciais, pois isso vai diretamente contra seus privilégios. É mais fácil e mais confortável seguir com o pacto narcísico, acolhendo frutos do privilégio, silenciando sobre eles ou nem mesmo identificando-os. É possível também dar tratamento individual a situações de racismo e não se perceber implicado no problema, percebendo as próprias ações como benevolência e altruísmo, o que é mais um sinal da branquitude (FRANKEMBERG, 1995) e mais uma forma de manutenção do racismo como estruturante. Entretanto, há pessoas brancas que se colocam contra o racismo, que o consideram injusto e que se mobilizam contra ele. Pensando sobre o conceito de *Racial Literacy* proposto por Winddance Twine, Schucman aponta que

Sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e [...] negociam sua branquitude. Portanto, sujeitos brancos agem em seu cotidiano para desconstruir o racismo de suas identidades raciais brancas, abrem novos lugares, produzem novos sentidos ao ser branco, desidentificando a brancura da branquitude. Twine propõe que para que haja uma real desconstrução do racismo nas identidades raciais brancas é preciso que os sujeitos brancos se percebam racializados e adquiram o que ela irá chamar de Racial Literacy. (SCHUCMAN, 2012, p. 103)

Esse “letramento racial” – termo já utilizado em sua tradução no Brasil – se desenvolve a partir do contato com saberes e afetos negros, com a cultura de luta antirracista e de relações afetivas não hierarquizadas com pessoas não brancas (Id.).

Conforme Wagner refletiu, um passo importante na construção de uma agência antirracista por pessoas brancas é identificarmos o racismo introjetado em nós para atuarmos contra ele, pois em geral, enfrentamos o racismo por outros caminhos, percebendo-o no outro, na sociedade, mas negando-o em nós, negando suas marcas na constituição de quem somos. Wagner afirma que também tem colegas brancos(as) “que

vão se mostrar dispostos, mas ainda pela questão da outridade”. Essa é uma possibilidade que nos remete à ideia de empatia, a um esforço de, não vivendo as mesmas circunstâncias de interdições e violências raciais, buscar compreender as dores que tais vivências provocam no outro e se colocar contra sua manutenção. O que Wagner questiona é que é preciso ir além desse esforço, compreendendo que compomos essa relação desigual, não vivemos as interdições e violências do racismo, mas os privilégios que ele ergue. Entendo que esse ir além carece de uma compreensão mais profunda, de saberes e afetos antirracistas. A empatia é um dos caminhos para a reflexão de brancos(as) sobre o racismo, que pode vir ou não acompanhada de um aprofundamento que permita identificar o racismo em nós próprios(as). Cora traz um relato sobre sua busca por aprofundar conhecimentos em torno das relações raciais, onde denota uma mobilização a partir da empatia:

No [meu programa de] doutorado [...] você tem que fazer seis meses [...] em um outro grupo de pesquisa que não o seu. E eu fui para o grupo de pesquisa que trabalha a questão racial. Por que? Porque eu sentia essa necessidade, por ser branca, de entender como trabalhar as questões que não me doem diretamente. Elas não me doem diretamente, porque aquele olhar... ele não é direcionado a mim. Eu tenho uma amiga muito querida e ela dizia pra mim: “É muito duro ensinar ao teu filho, que ele não pode correr na rua, porque ele pode tomar uma bala”. Aquilo me doía... como mãe. Mas eu não sabia, também, a gente não sabe. Mas a empatia me levou a querer fazer parte... eu poderia querer fazer parte de qualquer outro grupo, mas eu quis fazer parte desse, porque eu acho que a fala desse meu colega [sobre ser informado por um chefe de que não conseguia mais avançar na carreira por ser negro] me fez ir para esse grupo. [...] E, chegando nesse grupo, eu fui muito maltratada, porque algumas pessoas, de forma muito agressiva, diziam que eu não tinha lugar de fala e que eu não tinha lugar de fala... naquele grupo. [...] Eu entendo que eu não tenho lugar de fala, mesmo, mas eu não sei se isso inviabiliza a participação. E as coisas que, às vezes, eu trazia das nossas leituras, porque a gente começou a ler Fanon... eu comecei a ler, eu queria também entender como é que isso acontecia. Eu nunca tinha lido Fanon no meu grupo de pesquisa, [que] é avaliação e currículo. Então, não tinha lido. Para mim, era novidade. [...] depois de muito ouvir isso, eu falei: “Eu nunca passei fome, mas trabalhar no Jardim Gramacho<sup>283</sup>, me fez ser muito empática com a fome dos meus alunos”. Por que é que, não tendo historicamente sofrido isso, eu sou tão... hostilizada? Porque às vezes as pessoas até... assim... como se eu estivesse invadindo aquele espaço. Aí o que é que eu fiz: não continuei. Não consegui continuar. Eu falei: “Eu não vou para um lugar para ser hostilizada”. (Cora)

Cora relata que a empatia a fez buscar uma maior compreensão das relações e das desigualdades raciais. No grupo de pesquisa ela começou a ter contato com saberes que poderiam levar a um aprofundamento da compreensão do próprio lugar e das possibilidades de atuação de uma pessoa branca contra o racismo. Não entro no debate sobre a tensão de sua presença no grupo, haja vista que cada grupo de pesquisa tem lógicas próprias de organização e que, a interdição de alguns espaços a pessoas brancas pode ser um enfrentamento quando tantos espaços são negados a pessoas negras e indígenas. Aqui

---

<sup>283</sup> Bairro de Duque de Caxias onde localizava-se o lixão, que recebia detritos dessa e de outras cidades.

é interessante pensar sobre o conceito de lugar de fala. Como apontado por Djamilia Ribeiro, “Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade.” (2017, p. 113). Lugar de fala é o lugar a partir do qual falamos, o lugar que ocupamos na conformação social. Assim, todas as pessoas têm lugares de fala, e é importante a compreensão e responsabilização a partir do lugar de onde se fala. Como exemplifica Ribeiro,

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges, para a matéria O que é lugar de fala e como ele é aplicado no debate público, pensar lugar de fala é uma postura ética, pois “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. (id., p. 46)

Cora fala desde o lugar de uma mulher branca que, colocando-se criticamente contra o racismo e buscando estudar relações raciais, pode encontrar formas de promover separações entre branquitude e brancura e contribuir na educação das relações étnico-raciais das escolas onde atua.

A própria existência da legislação de ações afirmativas no currículo é um disparador para a reflexão sobre uma educação antirracista da parte de profissionais de diferentes pertencimentos raciais. Porque as escolas *devem*, na letra da lei, produzir educação das relações étnico-raciais? Cora reflete:

A gente não tem que trabalhar porque é lei, tem que trabalhar porque é importante. Tão importante que virou lei!<sup>284</sup>

Assim como Cora, Maria fala da importância do trabalho relativo a essa legislação na vida das crianças. Essas profissionais brancas apontam para além da obrigatoriedade, indicando uma apropriação de debates sobre questões raciais que permite perceber a necessidade da construção de uma educação das relações étnico-raciais:

É uma lei que tem que ser levada bem a sério, não só nas escolas. É uma lei... claro, para que a gente trabalhe na escola, mas que possa refletir na vida das crianças, que não seja um tema apenas trabalhado dentro da sala de aula, mas que possa levar para casa, possa gerar diálogo em casa, possa gerar uma reflexão, que ele possa ter outras percepções, que possa... amadurecer. Que a criança possa amadurecer esse pensamento, que eles possam entender

---

<sup>284</sup> Registro em diário de campo, da fala de Cora em Grupo de estudos em 09/06/2022.



aquilo que se passa. [...] não é só uma lei obrigatória dentro da escola, mas que seja algo que faça sentido para a criança... para a vida da criança. O professor não deve chegar como algo obrigatório: “É uma lei e eu preciso, eu tenho que trabalhar”. É muito importante, a criança precisa que você trabalhe isso. Ela precisa falar, ela precisa ouvir, ela precisa ver, ela precisa entender. Essa é a nossa principal contribuição como professores. (Maria)

Maria indica ainda que, a partir da Lei 10.639/03 ela passou a ter contato com o debate sobre relações raciais e materiais de trabalho que a afetaram. No trabalho na Trilhando Sonhos, ela foi afetada pelo contato com colegas engajadas(os) na perspectiva antirracista:

Eu acho que, de alguns anos para cá [a temática das relações raciais passou a estar presente nas minhas práticas]. Com a questão da Lei 10.639 isso foi colocado de uma forma mais ampla nas escolas, então eu acho que, a partir daí, quem já trabalhava um pouco, passou a trabalhar muito mais. Até porque foi ofertado muito mais [para] esse trabalho. Eu lembro quando o Governo lançou A Cor da Cultura, que tinha um outro olhar. Não [foi só] a partir disso, mas isso ajudou muito, também, a ampliar esse diálogo na escola, não só com as crianças, mas com os colegas, com todo o corpo docente, porque eu não lembro, há 20 anos atrás, de ter, por exemplo, um grupo de estudos que falasse sobre isso [como aconteceram na EMTS]. Eu não lembro, sinceramente. (Maria)

Os debates e o contato com saberes e afetos negros e antirracistas são fundamentais para que também profissionais da educação brancas possam desenvolver atuações potentes para o antirracismo no currículo, no encontro com crianças, famílias e colegas de trabalho. Ausente esse contato, é possível que profissionais, buscando cumprir a Lei 10.639/03 e, com intenções de atuar contra o racismo, reforcem estereótipos que ainda carregam, contribuindo para a manutenção de preconceitos e discriminação racial.

Refletindo sobre a importância desse contato, é necessário pensarmos sobre a experiência enquanto algo individual, apesar de as vivências serem coletivas, já que cada indivíduo é capaz de “aprender a partir da experiência, reconstruir a experiência por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento” (PINAR, 2016, p. 20) A mesma fala é ouvida de formas diferentes por pessoas diferentes. A mesma situação é experienciada de formas diferentes por cada um(a), em diálogo com sua trajetória, sua identidade. Nilcideia fala sobre a mesma aula sendo vivida de formas diferentes por crianças negras e brancas:

Eu acho que parte do conhecimento também, porque eles precisam conhecer para eles respeitarem. [...] Eu não tenho um ensino para branco e um ensino para negro, é um todo. Para um vai ser um conhecimento para defesa, muitas das vezes, e o outro vai ter o conhecimento para não fazer aquilo com [outra pessoa], porque ele sabe que aquilo lá ele não deve fazer. (Nilcideia)

No mesmo sentido, percebo que grupos de estudos sobre questões étnico-raciais promovidos na escola e outras trocas com profissionais e crianças, vão afetar de formas

diferentes cada profissional, e que ser negra, preta, parda ou branca<sup>285</sup> é relevante nessa vivência. Seja através de tensões, como a apontada por Sueli nas próximas linhas, de leituras literárias para as crianças, de conversas com colegas, ou de estudos coletivos, pessoas brancas são afetadas a partir de um movimento que revela seu lugar de privilégio social. A partir desse deslocamento podem se seguir movimentos de negação dessa realidade; de imobilidade frente a uma realidade “grande demais para ser enfrentada”, disparadores de culpa e dificuldade de encontrar “seu lugar de atuação”; ou de ação.

O contato com colegas de trabalho engajadas na educação antirracista pode tensionar pessoas brancas, provocando reflexões, como nos conta Sueli sobre um esforço de reflexão, com uma colega de outra rede de ensino<sup>286</sup>

Eu estava conversando com uma colega minha, branca, lá na outra escola, falando de uma menina, de 16 anos com um bebezinho, aluna, que queria ter um cartão alimentação, mas é menor e a mãe dela meio que sumiu da vida, e ela não pode pegar. E a gente tentando ajudar de alguma forma, entrando em contato com o conselho [tutelar]. E eu comecei a conversar com [a colega] sobre meritocracia, como é que pode, como a gente pode comparar essa menina de 16 anos que quer estudar e quer cuidar do bebê dela ... eu ainda falei: “Qual é a cor dessa menina? Precisa falar não, porque eu sei que essa menina é preta”. Agora como a gente vai comparar com uma menina da escola da minha filha, uma escola particular, por exemplo, 16 anos que tem a sua família estruturada, que tem a sua casa, o seu laptop... elas estão partindo de lugares diferentes. Será que a gente tem que falar para essa menina se esforçar mais? “Se esforça mais que vocês vão chegar juntas no mesmo lugar”, se a menina branca está saindo na frente? Ela falou: “Tem razão”, “Você também consegue entender que às vezes até mesmo a menina branca da comunidade, e a preta, a branca da comunidade ainda está saindo na frente?” Ela falou “Não, não entendo [...] Para mim não existem pessoas com cores, não existe cor.” Eu falei “Você, Mariana<sup>287</sup>, não vê cor, mas a polícia vê, a sociedade vê cor. Você entende isso?” Ela: “Não entendo” Eu falei: “Mas nós somos professoras, nós somos professoras de rede pública. Você trabalha em São João de Meriti e Mesquita. Eu trabalho em Duque de Caxias e Mesquita. A gente precisa entender isso, a gente precisa porque está mais que comprovado em pesquisa, é estatística. Não é o que você pensa, não é o que você acha. Você, Mariana, pode ver um bebê preto e achar que ele não é preto, que você acha ele lindo, o que você está falando aí. Você está falando que não vê a cor da menina e ok. Mas, você entende que a polícia vê a cor dele? Você entende que o patrão, se as duas meninas forem procurar emprego, que a menina branca da favela tem mais chances? Que o menino branco pode não ser abordado pela polícia, enquanto o menino preto vai ser?”, “Mas eu não vejo dessa forma.” “Mas não é você que tem que ver. A gente tem que trabalhar com as pesquisas, com as estatísticas.” Então isso me deixa muito... e eu tentando... “Eu não gosto de conversar sobre isso porque as pessoas são muito militantes, dizem que eu não tenho lugar de fala”, e eu tentando falar com ela para encerrar a discussão com ela, ela também diz “Você não tem paciência para falar”, porque eu estava sem paciência também e queria encerrar o assunto. (Sueli)

Sueli argumenta com a colega até estar sem paciência. A conversa entra em uma tensão, até que se encerra, quando Sueli percebe não ser possível avançar. A colega branca afirma não existir cor, mesmo percebendo visualmente que as pessoas têm cores

---

<sup>285</sup> Identidades raciais assumidas pelas(os) profissionais entrevistadas(os).

<sup>286</sup> Como vimos também em outros exemplos, como o relatado por Jasmim sobre a professora que indicou que a criança utilizasse o “lápiz cor de pele”, na página 144.

<sup>287</sup> Nome fictício.

diferentes, mesmo com a argumentação de Sueli, de que estatísticas – que hoje são frequentemente divulgadas na mídia – demonstram que essas cores diferentes se traduzem em índices de violência policial, desemprego e outras desigualdades. O racismo precisa ser visto como um problema estrutural, que atravessa nossa formação como sujeitos, para que possamos enfrentá-lo. Em um movimento de negar o preconceito individual, “o *sujeito branco* investe tanto intelectual quanto emocionalmente na ideia de que a ‘raça’, na verdade, não importa” (KILOMBA, 2019, p. 45), e assim, pode negar toda uma construção social que precisa ser enfrentada e deixa de assumir sua responsabilidade em romper com a manutenção do racismo em si próprio. Kilomba (2019) nos explica que a consciência sobre o racismo não é uma questão moral, mas um processo psicológico que exige trabalho. Assim como Helms (Apud BENTO, 2021), Paul Gilroy (Apud KILOMBA, 2019) aponta um percurso para que brancos(as) possam dismantelar o próprio racismo, um caminho que atravessa negação, culpa, vergonha, reconhecimento e reparação. É preciso, assim, assumir um posicionamento nessa construção, como um trabalho ativo, pois

há, na luta anti-racista, diferentes frentes a serem atingidas. Uma delas é o processo de identificação social, que é de sua responsabilidade e participação, processo em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, sobre um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro. (SCHUCMAN, 2012, p., 107)

No contexto da EMTS as profissionais brancas entrevistadas demonstraram, em sua maioria, a compreensão do racismo enquanto um problema social e algum esforço em trabalhar pela reeducação das relações étnico-raciais. Em algumas situações foi possível observar atenção a possíveis tensões raciais entre as crianças e também o interesse e admiração pelo trabalho de colegas engajadas(os) na perspectiva educativa antirracista. Em alguns momentos essas profissionais indicaram que as colegas negras e/ou atuantes no movimento negro teriam mais propriedade para trabalhar tais questões com as crianças, a partir de seu lugar de fala e de seus conhecimentos, mas, ainda assim, promoveram atividades, leituras com protagonismo negro e diálogos. É importante observar que essas profissionais participaram dos quatro encontros da oficina de literatura e educação antirracista promovida pela professora Magna, onde foram mobilizados conhecimentos, discussões e possibilidades práticas de atividades e leituras em torno de educação antirracista. Essa participação foi por adesão própria das profissionais, o que demonstra seu interesse sobre o tema e também sobre a abordagem da colega de trabalho.

É possível também que a escolha de participar tenha sido feita no sentido de prestigiar a colega, o que demonstra a possibilidade de afeto das trocas entre profissionais no currículo.

Pensando as possibilidades de pessoas brancas serem afetadas pela educação antirracista, separando branquitude e brancura, é importante compreendermos que já é mais comum em nossa sociedade o reconhecimento da existência do racismo como um problema social, mas, em geral, como afirmou Wagner poucas páginas atrás, negamos o racismo em nós mesmos(as). De acordo com Bento (2013), quando há a verbalização da existência do racismo, ou das desigualdades raciais, as pessoas tendem a negar o preconceito pessoal, evitando reconhecer o impacto do racismo sobre suas vidas, identificando a carência do(a) negro(a), mas não o privilégio do(a) branco(a) e a discriminação racial cotidiana que tem “como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre outro, independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito.” (Bento, 2021, p. 28). Pensando possibilidades para a transformação dessa realidade é importante lembrarmos que pessoas brancas, quando em situações onde compreendem o racismo e suas manifestações, podem reconhecer este legado em si próprias e remoer sentimentos de culpa e raiva (Bento, 2013). Assim, “elevar a consciência das pessoas sobre aspectos condenáveis, deve ser acompanhad[o] da possibilidade de mudança.” (Bento, 2013). A educação é um espaço profícuo para essa possibilidade de mudança quando estão presentes saberes e sujeitos que desloquem brancos e brancas da situação confortável de silêncio a respeito de raça e racismo. O que é possível fazer a partir dessa realidade? A fixação em culpas pelos privilégios não seria produtiva. Na EMTS, as profissionais brancas têm encontrado reflexões e instrumentalizações para atuar contra o racismo na escola, e isso se amplia para os demais ambientes de suas vidas.

Nessa escola profissionais afetam umas às outras com conversas sobre raça e racismo, leituras, questionamentos, estudos e sensibilizações. O currículo, experiência de estar com o outro (Macedo, 2017) é profundamente afetivo, à medida que seres em relação, nos encontramos em nossa integralidade e não separamos a cognição da afetividade. Afetamos uns aos outros(as) na construção de nossas identidades, nesse sentido a educação é potente em caminhos para a desconstrução do racismo e da branquitude, onde não bastam conhecimentos e argumentos, já que o racismo é um problema que precisa ser enfrentado pela via do afeto (NOGUERA; ALVES, 2019). Profissionais antirracistas da EMTS trazem saberes construídos e sistematizados pelo

movimento negro, de caráter emancipatório, reeducadores das relações raciais (Gomes, 2017) para a conversa complicada que é o currículo (Pinar, 2016). Enquanto sujeitos engajados na construção de educação antirracista, esses(as) profissionais trazem uma postura antirracista em suas identidades, mobilizando suas agências e afetando quem com eles(as) vive a experiência educativa. Nesses encontros, o conhecimento ganha dimensões de afeto, produzindo transformações subjetivas. Crianças e famílias são afetadas, mas também profissionais brancas(os), que estão na escola, aprendendo com essas(es) colegas de trabalho. Esse contato pode fazer parte – não sendo o único elemento – de um caminho para a construção de outras significações de branquitude, que se afastem da branquitude.

### 3.2.3 Possibilidades de afeto e atuação de pessoas brancas na educação antirracista percebidas na escola

Recentemente, falando para um público universitário, expressei minha fé no poder de as pessoas brancas falarem contra o racismo, desafiando e pondo fim ao preconceito — declarando de forma enfática que eu definitivamente acredito que todos nós podemos transformar nossa mente e ações. Ressaltei que essa fé não está enraizada num desejo utópico, que eu acredito nisso porque na história de nossa nação muitos indivíduos ofereceram sua vida a serviço da justiça e da liberdade. Questionada por pessoas que diziam que esses indivíduos eram exceção, concordei. Mas então falei da necessidade de transformarmos o nosso pensamento para nos vermos como seres que mudam, ao invés de estarmos entre os que se recusam a fazê-lo. (hooks, 2020, p. 125)

Essa reflexão de hooks nos ajuda a pensar que é possível transformar a sociedade porque somos pessoas capazes de mudar. Pessoas brancas podem ir contra o racismo, seja na sociedade americana, de onde fala hooks, na brasileira, ou em qualquer outra onde o racismo se estabelece como estruturante das desigualdades. De fato, é possível encarar essa possibilidade como um desejo utópico, entretanto, penso que o racismo, enquanto ideologia e estrutura de poder baseada em argumentos falaciosos de superioridade branca, pode ser derrubado, assim como pôde ser construído. Para isso, é preciso “vontade de viver a verdade de seus valores” (hooks, 2020 p.125) e a construção de valores antirracistas também entre pessoas brancas.

Na EMTS identifiquei a presença de pessoas brancas como possibilidade de reeducação e de promover fissuras à branquitude. O contato com colegas de trabalho imbuídas de uma perspectiva antirracista, com cursos de formação continuada em torno das leis 10.639/03 e 11.645/08, e com grupos de estudos em educação das relações étnico raciais promovidos na escola, promovem afetos antirracistas que tocam também

profissionais brancas(as). Foi possível perceber na escola o interesse de algumas dessas profissionais em contribuir para a educação das relações étnico raciais, por compreenderem o racismo como nocivo. Esse interesse evidencia-se sendo construído a partir de elaborações na escola e em outras esferas da vida. Não é possível afirmar que toda(o) profissional branca(o) passará a ter sensibilidade às questões raciais por viver um currículo marcado pela cultura de luta antirracista, como o da EMTS. No currículo, não é possível controlar os afetos, pois nele há “uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento.” (Macedo, 2015, p. 904). O que afirmo é que esse currículo, onde há presença de saberes e afetos negros e onde encontram-se sujeitos comprometidos com educação antirracista, promove afetos e possibilidades de construção de subjetividades antirracistas naqueles(as) que estão no encontro, inclusive pessoas brancas, e assim, possibilidades de fissuras à branquitude.

Entre profissionais brancas da escola identifiquei esforços de compreensão das tensões raciais e de formação, através da realização de cursos e do diálogo com colegas engajados(as) com a educação antirracista. Nesta seção trarei algumas reflexões das profissionais sobre possibilidades de atuação de pessoas brancas na construção de educação antirracista, e também, algumas cenas de afeto vividas ou narradas na escola como possibilidades de educação antirracista protagonizadas por pessoas brancas.

Jasmim reflete sobre a necessidade de pessoas brancas se colocarem nos debates raciais:

Eu fiz, ano passado, um periodozinho de RH. E o que me fez desistir do RH? Nas faculdades agora sempre botam umas leituras meio que obrigatórias, mas para debate geral, e uma leitura era [sobre] a mulher negra no Brasil, mulher negra pobre, no geral. E [risos] a professora falou, leu o texto e: “Agora a gente vai dar a fala...”, assim, “Vai dar a fala para a Jasmim”, eu, e para o outro menino, os dois negros. Sabe quando você... eu estava em casa, pois foi já na pandemia. Mas quando você se mexe na cadeira e: “Eu não acredito que ela fez isso”. Como se só a gente pudesse falar. [...] aquela professora “viajou na maionese” [...] o texto estava ali, era para falar do texto. Por que ela chamou uma mulher negra para falar? Eu sei que é meu local de fala, mas é um [debate] para você falar sobre o que você entendeu do texto. Por que as pessoas brancas fogem de entender o que eu passo? E eu que tenho que falar? Gente, lê! Tenta pegar alguma coisa para você poder falar. (Jasmim)

Emerge da narrativa de Jasmim a tensão sobre o lugar de fala, que pode gerar algum imobilismo de brancos(as) no contexto da atuação por relações raciais mais equânimes. Ante a possibilidade de acusação de não ter lugar de fala, e de ser silenciada em algum espaço, a pessoa escolhe não se manifestar. É possível também que a pessoa não compreenda o debate, não tenha conhecimentos sobre a temática, nunca os tenha buscado,

dado seu lugar de privilégio nas tensões raciais. Entretanto, Jasmim questiona porque as pessoas brancas não fazem um esforço de compreensão. O texto é uma possibilidade de buscar conhecimentos e refletir.

Na educação, esse esforço precisa ser assumido, sob a tensão de uma Lei que se coloca no currículo, mas também por toda uma tensão social que traz raça para a escola, como um saber de famílias, crianças e funcionários(as). Profissionais brancos(as) na educação precisam se apropriar e encarar um debate que permeia o currículo através de formações e de múltiplas vivências. Lidar com o desconforto de estar no lugar de privilégio racial faz parte desse processo. Maria fala sobre a vivência de trazer as questões raciais para debate em sua sala de aula:

Eu acho que você falar de uma situação que, muitas vezes, você não sente na pele é muito difícil. [...] o meu marido é negro, então, ele pode passar, às vezes por uma situação de racismo que eu posso ver, mas eu não vou sentir na pele. Eu posso sentir, por compaixão a ele, o que ele está sentindo. Eu posso perceber a situação, mas... o sentimento, mesmo, é dele. [...] Claro que, a gente vê, a gente se sensibiliza, a gente enxerga, ninguém é cego, nem é maluco, a gente percebe exatamente isso, mas, você viver essa condição é diferente. É um sentimento e um olhar diferente [de] quem não vive, principalmente com relação à questão racial, à questão de etnia [...] É diferente. Eu imagino que seja diferente. E é delicado você falar daquilo que às vezes você não vivencia. É fácil falar daquilo que você vê, que você percebe, daquilo que te causou um espanto, daquilo que te assustou, daquilo que te deixou triste, de situações que você viu e não gostaria de ter presenciado. Mas, sentir dentro de você é diferente, quem sente, consegue falar... com mais propriedade. [...]

Sara – A gente estava falando também sobre como, às vezes, é delicado a gente estar nesse lugar de ser uma pessoa branca, falando sobre isso, mas é a gente que está à frente na sala [de aula].

Maria – Sim.

Sara – E aí, como é que a gente faz?

Maria – Sim. Pois é. Mas aí é para que a criança entenda, como eu falei... existem cores diferentes, pessoas diferentes e jeitos diferentes. E é preciso respeitar isso. Uma pessoa branca não pode falar sobre uma cultura negra? Sobre a importância, sobre uma contribuição do negro? Não pode exaltar, mostrar para a criança como ela é bonita, como o cabelo dela é bonito? É diferente do outro? É. O meu é diferente do seu, o seu é diferente até do seu filho, é diferente das pessoas da sua família, é diferente. E por que é que a gente tem que ser igual? (Maria)

Na entrevista com Maria eu trago a questão de que, mesmo sendo difícil falar do racismo como algo que não vivenciamos como opressão, nós, profissionais brancas, estamos na escola, lidando com crianças com diferentes pertencimentos raciais. Somos nós que estamos com uma turma de crianças, e precisamos atuar contra o racismo, e a favor das crianças. Então ela reflete que pode falar sobre a cultura negra, exaltar a beleza de uma criança. A professora entende que é vista de forma diferente das colegas negras, mas acredita que pode fortalecer a autoestima das crianças negras, dar lugar à negritude e suas contribuições sociais. Seu posicionamento também é potente como referência para as crianças: uma professora que, como branca, fala do lugar de privilégio, mas se coloca contrária a ele, questionando o parâmetro de universalidade branca e valorizando as

crianças em suas diferenças. As crianças não farão essa análise reflexiva, com tantos elementos teóricos e conceituais, mas percebem as tensões raciais, as aparições (Oliveira; Abramowicz, 2010) geralmente direcionadas apenas a crianças brancas; e o contrário, uma relação afetiva igualitária, e a valorização de outras culturas e imagens que não a branca.

A compreensão das tensões raciais é importante no cuidado com o trato das relações raciais com as crianças. Compreender que a criança nos vê como pessoas racializadas é importante na abordagem das reflexões trazidas por nós, ou emergidas no encontro com as crianças. Somos seres sociais e estamos imersos(as) em uma cultura e visão de mundo, em que as pessoas nos veem a partir do lugar que ocupamos dentro de múltiplas classificações. A professora Andreia questiona a particularidade do lugar de mulher branca na sala de aula, indicando que o importante é trabalhar os conteúdos relativos à Lei 10.639/03, independentemente de seu pertencimento racial:

Sara – Como é que você percebe que ser uma mulher branca influencia no seu trabalho como professora no que diz respeito a essas questões [raciais]?

Andreia – [silêncio]. Como o fato de eu ser uma mulher branca influencia nessas questões que você fala o que?

Sara – Na sala de aula.

Andreia – Para trabalhar as questões raciais na sala de aula, é isso?

Sara – É. eu, você, sendo mulheres brancas, como isso impacta no nosso trabalho enquanto professoras?

Andreia – Nada. Porque se eu conheço o assunto e estou disposta a tratar dele, vou fazê-lo da melhor maneira possível. Porque [...] existe uma realidade objetiva que precisa ser respeitada. [...] se eu fosse negra, ou asiática, ou homem, seria a mesma coisa, porque esse é o certo, partindo dessa realidade objetiva. Então a minha etnia ou meu gênero não vai mudar em nada. [...] [Os conteúdos da Lei 10.639/03 podem ser trabalhados na pré-escola] com histórias voltadas para o tema, como O Cabelo de Lelê, a Menina Bonita do Laço de Fita, aquele outro vídeo que a Sony fez, o Amor de Cabelo [*Hair Love*], você trabalha com a dramatização, com a questão do cabelo, imagens de pessoas negras, para as crianças poderem ver [...] Aqui na turma são 18 alunos, dos 18 só dois são brancos e os outros 16 são mestiços... [...] 12 mestiços e 4 negros. Então, quando você trabalha a questão do tom de pele, a questão do cabelo, através das imagens, das pinturas, da colagem, você já está trabalhando a autoestima da criança. (Andreia)

Voltamos à questão do lugar de fala. A perspectiva de neutralidade/universalidade que pessoas brancas trazem de sua própria inserção racial faz com que não nos atentemos ao que nosso corpo comunica, ao como somos vistos pelo outro, o que compromete a percepção de nosso lugar de fala. Entretanto, “fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados.” (RIBEIRO, 2017, p. 47). Educadoras(es) brancas(os) necessitam fazer esse exercício de autopercepção a fim de distinguirem suas possibilidades de atuação em educação antirracista. Compreendendo o lugar de onde



falamos, podemos construir abordagens potentes. Quando Alessandra trouxe o filme *Hair love* para seu encontro com as crianças, ela pediu que elas tocassem seu cabelo, para que percebessem que não existe cabelo duro. Quando Ivone Lara disse que a cor de seu aluno era bonita, ela colocou seu braço ao lado do dele e o olhou nos olhos, para que ele percebesse que sua cor era bela como a da professora. Esse tipo de abordagem que afeta profundamente às crianças não seria possível para mim, para Andreia, ou outra profissional branca. Mas é possível atuarmos na educação das relações-étnico raciais, é possível atuarmos a partir de uma perspectiva antirracista de educação. Precisamos encontrar, em estudos e experiências que nos mobilizem, e no contato com as crianças, caminhos para afetar.

Aurora, que teve uma carreira em outra área de atuação e, apenas recentemente ingressou na educação, conta que o ingresso na rede após a promulgação da Lei 10.639/03 permitiu um contexto de formações e buscas próprias para contemplar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros:

Quando, eu entrei [na área da educação], já tinha essa questão [das Leis 10639/03 e 11.645/08], a partir daí, eu comecei a ler mais livros sobre isso, já fiz alguns cursos, e como é... a questão da obrigatoriedade e a importância dela... porque como é uma coisa obrigatória, por exemplo, a informática podia estar ligada em outras coisas. Mas eu tenho a obrigação de parar, pelo menos, algum tempo para fazer isso. Então, desde que eu entrei na Rede, eu trabalho esse tema, pelo menos, em alguns momentos do ano. Às vezes, calha de ser novembro, às vezes, não, depende. Às vezes, aconteceu alguma coisa legal ou alguma coisa que chame atenção, como por exemplo, a morte do Pantera Negra<sup>288</sup>, que é considerado o primeiro super-herói negro. Aí você traz o tema, porque eu acho [que] as coisas em educação, têm que ser dinâmicas, igual elas são lá fora. A Maju foi xingada, eu pessoalmente, não gosto da profissional Maju (risos), porque ela fala as tragédias rindo, mas [pelo] fato de eu não gostar, não posso deixar de usar, [por]que ela é sempre um exemplo de luta, porque ela é uma referência. Eu conto para eles “[...] Na rede social dela, chamaram ela de macaca”. Por que é que vão chamar uma pessoa de macaca? Então, você inclui isso na sua aula, de acordo com o que está acontecendo lá fora, mas sempre tendo um projeto, sempre tendo o cuidado de ter um projeto escrito. Eu não escrevo todos os projetos que faço, mas alguns eu tiro, no ano, para escrever. Esse ano, o que eu fiz de arte social na cultura negra, foi bem recente, não foi aqui, foi, é... da Amarelinha Africana. Então, você traz a criança... Foi até em parceria com um colega de Educação Física [...] que é levar a criança, mostrar a amarelinha que elas conhecem para a sala, usar a tecnologia para mostrar a amarelinha africana. E depois, a gente fez uma atividade prática deles exercitando a amarelinha africana. Esse ficou o projeto oficial que eu trabalhei esse ano. E trabalhei os outros também [...] alguns curtas [...] passei também esse ano, não sei se você conhece, “Cores e botas<sup>289</sup>” [que] também é legal. (Aurora)

Aurora fala também de algumas atividades que desenvolve, como a exibição de filmes e um jogo africano. Nas conversas em suas aulas ela traz referências negras, como o ator

---

<sup>288</sup> Herói dos quadrinhos é protagonista de um filme que chega aos cinemas em 2018 pelos estúdios Disney.

<sup>289</sup> Produzido em 2011, o filme é escrito e dirigido por Juliana Vicente

do filme Pantera Negra<sup>290</sup> e a repórter Maju Coutinho<sup>291</sup>. Ela explica que a aula precisa ser dinâmica, trazendo assuntos que acontecem na sociedade. Dentre esses assuntos ela é capaz de englobar situações de racismo ou de trazer referências positivas negras por ter um olhar atento a essas questões, a partir de vivências que a afetam para se colocar contra o racismo, das quais fazem parte seus estudos a partir da exigência da Lei 10.639/03. É interessante observar que nem todas as referências que traz são pessoalmente admiradas por Aurora. Ela destaca que não aprecia a forma como Maju noticia tragédias, mas identifica a repórter como referência positiva e exemplo de luta importante a ser trazido para as crianças. As ambivalências humanas fazem parte de todos nós, mesmo admirando algum aspecto de uma pessoa, é possível rechaçar outros. Essa separação entre a admiração pessoal e a percepção do papel social da pessoa é uma forma de ampliar as possibilidades de diálogos e afetos.

Aurora fala sobre a importância da Lei 10.639/03 desde as primeiras etapas da educação básica:

Esses conhecimentos eu acho que servem para abrir o pensamento [das crianças]: “Tem alguma coisa errada ou vai ter alguma coisa errada se eu não lutar”. [...] Eu acho que as coisas não são separadas, as lutas acabam se integrando. Quando eu levo um conteúdo de igualdade, por exemplo, de gênero, vai aparecer questão racial lá [...] “Mulher, você vai ter que lutar mais. Mulher negra, você vai ter que lutar mais ainda”, porque a sociedade é uma sociedade do homem branco. Eu acho que o objetivo é mostrar para eles que tem alguma coisa errada, porque eles não sabem. [...] Para as crianças brancas também [...] saberem que tem alguma coisa errada. [...] Existem as famílias que podem ser mais racistas, mas eu vejo nas crianças, que elas não estão muito “ligadas”. Quando elas escolhem o boneco branco, é porque elas foram ensinadas a achar que o branco é mais bonito, não é porque: “Não, não quero o negro”, elas não têm essa maldade do racismo, que vai se construindo com o tempo. Eu acredito um pouco nisso. Mas assim como vão construindo o racismo, você também pode construir a conscientização de que não deveria ser assim. (Aurora)

Aurora aponta para questões sociais que se cruzam a partir da interseccionalidade, indicando que tenta passar aos alunos essa percepção. Ela aponta também para a construção do racismo, que percebe alicerçando o padrão estético da criança. Não é o racismo sendo acionado para ofender, é o racismo enquanto estruturante, que vai conformando nosso pensar e ver o mundo, o outro e a nós mesmos, colocando a branquura como padrão. Aurora nos diz uma frase que mostra a crença na possibilidade de mudança desse padrão e a necessidade de assumir um lugar nessa mudança: “assim como **vão construindo o racismo, você também pode construir** a conscientização de que não

---

<sup>290</sup> Chadwick Aaron Boseman foi um ator, diretor e roteirista norte-americano. Ele faleceu em agosto de 2020.

<sup>291</sup> Maria Júlia Coutinho Portes, conhecida como Maju Coutinho, é uma jornalista, apresentadora, comentarista, radialista e repórter brasileira. Atua na Rede Globo de televisão, emissora de grande audiência.

deveria ser assim”. É interessante observar a construção da frase, pensando não em Aurora, mas em nós, brancos(as) sobretudo, mas também de outros pertencimentos raciais. **“vão construindo o racismo”** tem sujeito indeterminado. Quem segue construindo o racismo? O outro? A sociedade? Isso inclui a nós mesmos(as), que em alguma medida reproduzimos o racismo e seguimos construindo-o em novos e antigos moldes. Não nomeamos esse sujeito, não queremos nos ver construindo o racismo. A partir das análises feitas até aqui, em diálogo com os estudos críticos da branquitude, indico a necessidade de nos percebermos nesse lugar de construção/reprodução do racismo, para que possamos sair dele. Na mesma frase Aurora aponta para nossa possibilidade de nos deslocarmos desse lugar de construção do racismo, passando ao lugar da construção da conscientização racial: **“você também pode construir a conscientização”**. O sujeito nessa oração está determinado, apontando para uma ação que precisa ser desenvolvida por pessoas concretas, uma responsabilidade que precisa ser assumida. Aurora indica ao longo do trecho de entrevista os caminhos que vem encontrando para contribuir socialmente com essa construção.

Assumir a responsabilidade por essa construção pode ser um caminho por múltiplas vias para uma pessoa branca e, sendo profissional da educação essa assunção irá (trans)formar as relações na escola e os conhecimentos levados para o currículo. Cora conta sobre como foi afetada por uma experiência: o relato de um colega de mestrado negro a fez pensar na importância de experiências escolares para seus alunos e alunas, que permitam que se reconheçam como negros(as) e busquem se impor e transpor barreiras:

Eu tive [uma experiência] no mestrado, que mexeu muito comigo. Um colega de turma, mais velho que eu, homem, a gente acabou criando um laço de amizade muito legal. Negro, alto, bem alto [...] um bando de estranhos se apresentando, ele disse que ele estava começando a vida, tinha sido funcionário do Supermercado C<sup>292</sup> durante anos e anos, e chegou em um momento que ele não era mais promovido e ele foi tentar entender porque que ele não era mais promovido... e ele foi informado de que negro só ia até ali. Só que ele era executivo, de uma família de boa condição financeira, de classe média, tinha estudo, falava outros idiomas. Ele disse que nunca tinha se visto negro. Quando a pessoa disse para ele que ele só ia até ali, porque era negro, ele falou: “Ih! Eu sou negro”. Aquilo me chamou atenção e eu pensei “Os nossos alunos lá na escola precisam descobrir isso cedo”. Imagina se eles vão descobrir isso com essa idade? Olha quanto tempo eles já perderam. De achar o seu lugar nesse mundo [...] a sua origem. E impor e transpor essa barreira. Eu comecei a pensar um pouco nisso. [...] Até então a gente trabalha assim, “A cor da cultura”, que para mim, é legal, mas eu acho que, às vezes soa meio folclórico. Porque você ensina as bonequinhas, a fazer a *abayomi* [...] coloca o *Bombril* no cabelo da bonequinha para a criança levar para casa ou para botar no mural, faz trancinha, conta histórias lindas, belíssimas, mas você não mexe com estrutura, porque aquilo não está no currículo, aquilo é um projeto [...] por isso que na minha outra escola: “Vamos fazer o projeto de consciência negra?” Eu não fiz. Eu não quis fazer, porque [...] fazer projeto sem que isso seja currículo, eu acho que a gente está invertendo as coisas. Isso tem que estar

---

<sup>292</sup> Nome do mercado omitido.

no currículo, aparecer nos textos de português, nos problemas de matemática, nos possíveis cálculos mentais, no estudo da geografia, da organização do espaço, das questões de moradia, das questões financeiras, da forma como, o próprio bairro se organiza, onde está a concentração de negros no bairro? [...] quando essa problematização acontecer no currículo, no planejamento curricular, o projeto, é bem-vindo. Eu não gosto dessa coisa do projeto para cumprir agenda, então... como é que pode trabalhar desde lá, em fevereiro, quando a gente começa a pesquisar, quais os livros infantis que a gente pode trabalhar? Será que eu vou trabalhar, por exemplo, primeiro de maio, a questão do trabalhador ou dia do trabalho? É possível trabalhar isso? Onde os negros estão trabalhando? Onde os brancos estão trabalhando? Pegar um jornal, [...] ouvir as notícias e fazer as rodas de conversa com os alunos [...] eu queria muito que a nossa escola trabalhasse com a pedagogia de projetos, porque o projeto [...] parte de um problema, então, se a gente problematiza logo no começo do ano, na roda de conversa com os alunos, você traz, na conversa um problema, o problema se torna um projeto. [...] Qual é o problema? [...] Você tem que fazer as perguntas e isso se torna currículo, e quando eu organizo o currículo, pego lá, quais os livros [...] a questão racial vai aparecer, porque ela é real! Ela vai aparecer! Ela pode não aparecer naquele momento, mas ela vai aparecer depois, se a gente deixar a criança falar, a questão racial vai aparecer. E aparecendo, a gente trabalha. E se não aparecer, a gente vai problematizar, sutilmente, porque essa é a função do professor, ele é mediador, a gente vai problematizar sutilmente e vai trazer isso. Diferente de “vamos fazer um projeto”. (Cora).

Cora explica que, em sua concepção de currículo, há o projeto que integra o currículo e o projeto que cumpre agenda. Ela entende que as questões raciais precisam ser trazidas no bojo das discussões e conhecimentos que fazem parte dos diferentes projetos e conteúdos escolares. Mobilizada por afetos que a fazem perceber os danos que o racismo provoca na vida das pessoas negras, ela tem o objetivo de desenvolver projetos e atividades que mexam com a estrutura. Concordo com a importância de que as questões raciais atravessem todo o currículo, já que essas questões são parte da vida e atravessam todos os temas que podem ser tratados na escola. Cora critica o projeto que cumpre agenda – cumpre a Lei por obrigação – mas também algumas atividades que podem ganhar um sentido folclórico. Nessa perspectiva ela cita “A cor da cultura” e algumas atividades que remetem à estética. Em outros momentos da tese desenvolvo reflexões sobre a importância da estética no contexto de uma educação antirracista e dialogo também com Nogueira e Alves (2019) para explorar as possibilidades de táticas e não grandes estratégias contra o racismo. É importante destacar que todas as atividades, incluindo as de caráter estético, necessitam de cuidado em escolhas e referências; e de uma apropriação de debates raciais, pois atividades com *Bombril* representando cabelos, por exemplo, podem servir à manutenção de estereótipos racistas.

Esse trecho da entrevista de Cora nos permite perceber que, mesmo não tendo a educação das relações étnico-raciais como perspectiva orientadora de seu trabalho, como acontece com as professoras que chamo antirracistas, ela tem uma preocupação com essa dimensão educativa e desenvolve reflexões a respeito das melhores formas de desenvolvê-la. Como mulher branca ela se posiciona contra o racismo a partir da percepção de dores de pessoas ao seu redor e do olhar sobre seus alunos e alunas.

Posicionar-se e desenvolver reflexões acerca de raça e racismo é importante, tanto no planejamento de uma aula ou intervenção como orientadora, quanto no inesperado que acontece no currículo. Em um momento de conversa na EMTS Cora relatou uma intervenção ao perceber uma tensão fruto de racismo entre adolescentes na outra escola em que trabalha:

Cora, eu e Sueli conversávamos e surgiu o caso da acusação de roubo de uma bicicleta<sup>293</sup> elétrica, muito recente, um rapaz negro esperava por sua namorada, quando foi acusado por um casal de que a sua bicicleta era a da moça, que acabara de ser furtada. Ele chegou a mostrar ao casal fotos em seu celular, nas quais ele aparecia com a bicicleta em outros momentos. Ao fim da discussão, o namorado da moça tenta ligar a bicicleta do rapaz com a chave da bicicleta da moça. O rapaz acusado, então, começa a filmar a situação e a chamá-los de racistas.

Sueli pondera que se ele fosse branco, a abordagem provavelmente teria sido outra “Você por acaso viu passar por aqui? era igual a sua...”

Cora contou que emergiu essa situação na outra escola em que trabalha, com o segundo segmento do Ensino Fundamental:

“Um menino branco, senta aqui na frente, teve o estojo roubado. Descobrimos que o amigo dele, pardo, que senta aqui do lado, pra se vingar, porque estava brigado com ele, pegou o estojo e escondeu na mochila de um, que é negro e senta lá atrás. Ah, pra que. Fui pra cima. Falei muito. E trouxe essa questão. Perguntei se eles estavam sabendo da história da bicicleta. Eles falaram que já estavam, que a professora de português, que acabara de sair da sala, havia trabalhado com eles – isso que é o bom, tem muitos professores ligados, essa professora é muito engajada. – Então falei que essa situação reproduzia aquilo. A mesma coisa da bicicleta.”<sup>294</sup>

Cora percebeu a tensão racial da situação a partir de um olhar atento. A intervenção nesse momento foi de tensão, de evidenciar o racismo que poderia passar despercebido.... Não há planejamento onde caiba esse diálogo, ele emerge do currículo enquanto experiência vivida. A educação das relações raciais vem sendo promovida na escola, como Cora referiu, por diferentes professoras(es), mas uma coisa é vermos o racismo fora, no outro. É diferente quando ele é desvelado em nós mesmos. Uma profissional branca aponta que esse racismo não é aceitável. Ela quebra o pacto narcísico.

Esse interdito no momento em que o racismo acontece é fundamental para romper com o que Grada Kilomba chama *constelação triangular do racismo*, que se dá a partir das “três personagens e das três funções que tornam o racismo possível: primeiro, a atriz que performa o racismo; segundo, o *sujeito negro* que se torna *objeto* da agressão racista; e, finalmente, o consenso da plateia *branca* que observa a performance”. (2019, p. 163). Se não há consenso da plateia branca – neste caso uma plateia mais ampla, com diferentes pertencimentos raciais – o agressor é colocado em evidência e obrigado a cessar a

---

<sup>293</sup> Um rapaz negro foi acusado por um casal de jovens brancos de furtar uma bicicleta, na Zona Sul do Rio de Janeiro. O caso teve grande repercussão na mídia e foi registrado na delegacia. Informações em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/06/14/rapaz-negro-registra-boletim-de-ocorrencia-em-que-diz-ter-sido-acusado-de-roubar-bicicleta-por-casal-em-frente-a-shopping-no-rio.ghtml>

<sup>294</sup>Registro em diário de campo, 17/06/2022.

agressão. Entretanto, é fundamental em nossas intervenções, antes de tudo, o cuidado com a pessoa alvo do racismo. Coibir o ato racista precisa ser feito de modo a não gerar mais sofrimentos à pessoa que está sendo agredida. Educar contra o racismo carece de muitas táticas, desde o diálogo e a contação de histórias, a alguns “pés na porta”, pois cada fricção a esse sistema de poder precisa ser feita, com o cuidado de preservar o sujeito que já foi violentado.

Na EMTS tive algumas oportunidades de produzir fricção ao racismo, em sua maioria junto às profissionais, mas também houve momentos com as crianças. Um desses momentos aconteceu em uma aula de Vanessa, em que ela iniciou o trabalho com um livro de protagonismo negro, mas precisou se ausentar por um breve momento, quando eu fiquei acompanhando a turma. Trago aqui o relato dessa situação, pois ela evidencia o meu lugar de educadora branca em uma turma de crianças majoritariamente negras, produzindo uma educação que tensiona o racismo:

Vanessa chega com materiais para a montagem de cartaz: uma atividade em folha e o livro *Meu nome é Maalum*<sup>295</sup>, de autoria de sua colega, Magna.

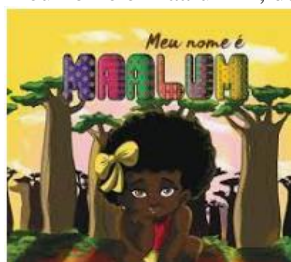


Figura 12: Livro utilizado na aula.

A professora comenta que fez a mesma atividade com a outra turma, há tempos atrás – Na qual atuou até recentemente – colando no caderno a capa do livro e a folha de atividades. Mas, como estamos em novembro, ela imprimiu a capa colorida e fará um cartaz com essa impressão e as atividades individuais.

Vanessa conta a história e explica a atividade: em uma pequena folha há um espaço para se desenhar: este sou eu. Um espaço para escrever o nome, um para colocar a primeira e a última letras do nome e um alfabeto para marcar as letras de seu nome.

Vanessa precisa sair da sala para resolver uma demanda e pede que eu acompanhe a turma. Pouco tempo depois de Vanessa sair, Isac<sup>296</sup> fala alto: - Não tenho lápis cor de pele. Como quem exprime um pedido de empréstimo.

Pergunto qual é o lápis cor de pele. Imprimo um tom natural de interrogação à voz, como se eu nunca tivesse ouvido a expressão.

- Aquele meio rosa. – O menino responde.

- Mas essa é cor de qual pele? – Questiono.

- Pele de humano!!!! – Ele responde, como quem afirma algo muito óbvio.

- Valentina anuncia que tem o lápis cor de pele e passa um rosa bem claro para Isac. Eu peço o lápis. Pego o livro e pergunto, colocando o lápis junto ao desenho de Maalum: Essa é a cor da pele de Maalum?

Isac responde:

- Não, mas é a cor da sua pele!

Eu então digo que sim e pergunto:

- Mas essa é a cor da pele de todas as pessoas?

<sup>295</sup> Referência na página 116.

<sup>296</sup> Este e todos os outros nomes de crianças citados são fictícios.

- Não. - Vem a resposta.  
Então existe um lápis cor de pele? – Sigo questionando.  
Jonas entra na conversa: - É pra desenhar a gente!  
- Isso mesmo, Jonas! - Eu continuo – Qual a cor da sua pele Isac?  
O menino diz que é um marrom claro, mas que não tem essa cor.  
Vamos tentar fazer bem de leve, pra ver se fica parecido? – Eu sugiro.  
Testo com ele em um papel. Ele diz que está mais parecido, mas que vai pintar de rosa mesmo.  
- Tudo bem, Isac, É a sua representação de você. Você escolhe! – Eu afirmo.  
Jonas pede lápis de cor emprestado, pois ele só tem 3 cores e quer encontrar seu tom de pele. Digo que ele vá até Isac, pois acho que ele deve ter um tom próximo. Ele olha e diz que não tem. Então veja com o Taylor. Também não encontra.  
Taylor diz a ele:  
- Tem sim, olha! Marrom, a cor da sua pele.  
- Eu não sou marrom! - Jonas rebate.  
Mas, olhando a cor, com o lápis que Taylor havia levado, ao lado de seu braço, decide usar:  
- É, acho que vai ficar bom.  
Depois de descartar seu desenho inicial, em verde, Jonas se desenha marrom, com grandes olhos verdes.  
Auxílio todas as crianças na escrita. – Com o rodízio em função da pandemia a turma está reduzida a cerca de dez crianças.  
Exceto José Ricardo, um menino branco de cabelos lisos, todas as crianças demonstraram atenção à questão das cores de pele.<sup>297</sup>

Na intervenção que construí, a minha corporeidade não pode ficar de fora. Meu corpo fala do meu lugar de privilégio, de modelo universalizado de cor. A fala do menino, afirmando que o “lápis cor de pele” tem a cor da minha pele me afeta, gerando o desconforto da afirmação do meu lugar de privilégio. Como, a partir desse lugar construir uma intervenção potente para o antirracismo? Sentir, pensar e agir rápido é necessário nesse momento em que, no currículo, a experiência partilhada não permite esperar. Eu rechaço a universalização: não é a cor de todas as pessoas. Não existe a cor de pele de humano. Esse deslocamento rompe com o silêncio do pacto narcísico: alguém que ocupa o lugar de privilégio e universalidade o desconstrói. A potência dessa intervenção é diferente da potência da intervenção das professoras negras antirracistas. Mas é também uma potência necessária contra o racismo e contra a branquitude. Em primeiro lugar é uma intervenção necessária porque eu estava no encontro do currículo. Somente eu, naquele momento, poderia afetar as crianças para a valorização de sua cor. Assim é em cada sala de aula ou outro espaço escolar onde uma pessoa branca atua, ela precisa se posicionar contra o racismo porque é ela quem está lá. Em segundo lugar, essa intervenção é necessária e ganha potência para que as crianças percebam o racismo como um problema relacional, um problema social. Não é um problema do(a) outro, do negro(a), do(a) indígena, é um problema de todas as pessoas, inclusive as brancas, e que precisa ser desconstruído em cada um(a) de nós e por cada um(a) de nós. Pessoas brancas constroem visões distorcidas

---

<sup>297</sup> Registro em diário de campo, 08/11/2022.

de si próprias e das pessoas ao seu redor, olhando desde a branquitude. É preciso nos deslocarmos para termos outras visões e contribuirmos para deslocar as pessoas brancas ao nosso redor. Enquanto profissionais da educação brancas(os) reforçarem estereótipos racistas e pressupostos da universalidade branca, muitas crianças estarão vivendo o racismo cotidianamente nas escolas, perpetrado, muitas vezes, pelas pessoas que poderiam, no ambiente escolar, protegê-las.

Outra situação na EMTS onde se evidencia a importância do posicionamento antirracista de uma pessoa branca envolveu a direção da escola. Naquele momento a diretora era uma mulher branca, Ana Luzia, e a situação de tensão racial atingiu um nível que envolvendo famílias, extrapolou a sala de aula e até mesmo a escola, exigindo o envolvimento da direção, como representante oficial da unidade escolar. Essa foi uma situação a qual já me referi, quando um responsável manifestou intolerância religiosa. A diretora me contou sobre a questão, que mesmo decorrido algum tempo, ainda a afeta muito:

Ana Luzia está se preparando para a aposentadoria. Entre outras falas, ela me contou que passou por uma situação muito difícil, com 31 anos de Rede e agora está cansada, precisando de paz. Há poucos anos, um responsável, pastor de uma igreja de bairro, questionou o trabalho de uma professora, aplicado por Vanessa – A professora determinou as páginas do livro, que Vanessa, como dirigente de turno, trabalhou com a turma, pois a professora precisou faltar. Havia um trecho que falava das culturas e crenças que formaram o Brasil e mostrava uma cena de religião afro-brasileira. O responsável, não sendo atendido na hora em que chegou à escola, por estar a diretora em reunião, gravou um vídeo onde criticava duramente a escola e a direção por falarem de macumba. Seguiram-se mais 2 vídeos, onde ele fazia outras acusações e um defendendo a escola, feito por vereador, da comissão de educação, que foi verificar a situação.

Ana Luzia, as professoras e Wagner denunciaram o caso em delegacia policial. Cora, que estava afastada para estudos de doutorado, veio no dia seguinte. A diretora contou que sofreu muito com isso. Os vídeos circularam muito. O responsável conversou depois com Wagner e outra pessoa da escola, aos gritos. No encerramento da matrícula de suas crianças, ao fim de seu período na escola, esse responsável pediu desculpas, dando-lhe a mão para apertar... ela falou como se sentiu mal com aquele aperto de mão.<sup>298</sup>

A escola sofreu, nessa ocasião, um crime de racismo religioso, que emergiu de um conflito no currículo. À frente do grupo, junto a um orientador educacional negro, engajado na luta antirracista, e a professoras, uma diretora branca na delegacia, defendendo o conhecimento apresentado no currículo, de que a história do Brasil não é fundada apenas em cultura europeia, que aqui houve e há outras cosmovisões.

É importante pensarmos que o racismo manifestado no campo religioso pode não ser percebido como racismo. A intolerância religiosa é, muitas vezes vista sob outra ótica,

---

<sup>298</sup> Registro em diário de campo, 14/07/2022.



de um conflito que não é atravessado por questões raciais.<sup>299</sup> O responsável que produz e divulga os vídeos é um homem negro, que, certamente, não compreende essa lógica de opressão em sua dimensão racial. No vídeo ele acusa a escola e diretamente a gestão, de não permitir que se fale em Deus “o maior” e do cristianismo, “universal” e ensinar a fazer despachos, falando de religiões “menores”. A diretora se posiciona a favor do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola, que com muitas atuações na perspectiva antirracista pode encontrar outros conflitos como esse. O custo emocional para Ana Luzia foi alto, ela foi muito afetada por esse conflito. Quando o responsável se desculpa, isso acontece no âmbito privado, depois de muito tempo e de exposição pública. Ainda assim, o pedido de desculpas pode trazer alguma perspectiva de transformação nesse sujeito, que é um líder religioso local. Apesar de não ter havido um debate público com a comunidade escolar sobre a questão e nenhuma manifestação pública de retratação desse responsável, a resposta da escola, na figura da diretora, das professoras envolvidas e da equipe diretiva, foi um processo que afetou esse responsável, crianças e outras famílias, que tomaram conhecimento do conflito.

Possibilidades de afeto e atuação de pessoas brancas na educação antirracista são construídas de modo contingente, a partir de atividades planejadas e de trocas que nascem do inesperado de cada encontro. Elas necessitam de pessoas brancas já afetadas pelo antirracismo, que percebam a necessidade de se colocarem contra o racismo e os privilégios da branquitude. Necessitam também de que essas pessoas se apropriem de discussões raciais e saberes produzidos e sistematizados pelo movimento negro, a fim de que não reproduzam estereótipos racistas, mesmo tendo a intenção oposta. Na Trilhando Sonhos foi possível perceber que, a partir de múltiplos caminhos, algumas profissionais brancas assumiram o compromisso ético de se colocarem contra o racismo. Essas profissionais buscam formações a respeito da educação das relações étnico-raciais, muitas oferecidas em função das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e têm acesso à formação em serviço sobre a temática, nos grupos de estudos da escola e nos contatos com colegas.

---

<sup>299</sup> Na seção “Entre limites e possibilidades: religião como desafio ao antirracismo na escola” falarei mais detidamente sobre isso, mas é importante demarcar que a perseguição às religiões de matrizes africanas está relacionada à demonização da cosmovisão africana e a inferiorização das pessoas que compartilham dessa cosmovisão.

### 3.3 Táticas, afetos, possibilidades e dificuldades na construção de educação antirracista

A construção do antirracismo nas trocas entre os sujeitos se dá em cada detalhe: da organização de um GE discutindo decolonialidade a conversas entre mulheres negras sobre alisar ou não os cabelos. Da organização de uma aula com um livro com protagonismo negro e uma pesquisa sobre Nelson Mandela à fala reiterada para cada criança de que ela é “bonita, inteligente, educada, forte e corajosa<sup>300</sup>”. Assim como diferenças no contato físico, elogios e atenção dispensada a crianças negras e brancas, em detrimento das primeiras, afetam negativamente suas formações (CAVALLEIRO, 2003), uma relação afetiva equânime entre crianças e profissionais de diferentes pertencimentos raciais contribui para formações subjetivas fortalecidas. E este é um afetar a todo tempo, onde se evidenciam o cuidado e o acolhimento. O olhar para o outro, adulto ou criança, e o se colocar em relação são potências antirracistas quando sujeitos são atravessados por perspectivas positivas da racialidade. Nesse terceiro tópico do capítulo apresento algumas possibilidades e dificuldades encontradas pelas(os) profissionais na construção de educação antirracista na escola. Elementos como literatura, estética, representatividade, cuidado, acolhimento e religião/intolerância religiosa aparecem com força nos encontros na escola – seja pela presença recorrente, seja pela quase ausência, reveladora de limites.

A mobilização para a educação antirracista tem a ver com o modo como o racismo nos toca, como ele nos machuca e como entendemos que é possível dirimir essa dor. Como queremos evitar que ele corte a nós e a qualquer outro. A partir das vivências e percepções de cada sujeito constroem-se formas de mobilização contra o racismo na educação. Relações raciais são tanto um conteúdo, conforme entendido tradicionalmente, componente de matrizes curriculares – pois, estruturantes da sociedade, atravessam diferentes epistemologias – como formas de se relacionar consigo e com o outro. O racismo e o antirracismo são formas de ser e estar no mundo e a perspectiva antirracista atravessa conteúdos e também vínculos afetivos, que têm a capacidade de deslocar hierarquizações. Capacidade que passa pela afetividade, pois depende de construções subjetivas como identidade e autoestima, sentimento de pertencimento e percepções sobre diferença.

---

<sup>300</sup> Essa fala é enunciada frequentemente por Alessandra para as crianças de sua turma.

Magnatraz em um trecho de sua entrevista uma fala onde muitos afetos se evidenciam, ela vai da raiva pelo racismo à alegria que deseja trazer na educação antirracista que constrói com as crianças. Profundamente afetada pelo lembrar dos próprios relatos, a professora mostra que a revolta que sente pelas desigualdades impostas pelo racismo se transforma em uma construção afetiva para seus alunos e alunas que vai contra isso:

Que a gente consiga fazer essas coisas com alegria, porque eu acho que a alegria é para a gente suportar tantos desafios, tantas porradas, assassinato, sumiço [...] o tempo inteiro o povo negro no jornal sendo vítima de violência. Acho que a gente tem que fazer com muita alegria. E passar essa alegria para as crianças também, porque senão fica chato, enfadonho. Teve um episódio lá na escola em que eu estava trabalhando com aquela caixa de giz de cera cores de pele – começa no clarinho e vai até o negro retinto em um degradê. [...] a gente ia fazer um painel com autorretrato, para você pintar seu rosto, depois a gente ia reunir todos os autorretratos e fazer uma releitura [daquele] quadro “Os Operários”, da Tarsila do Amaral. [...] A brincadeira era você pegar seu braço e ir passando na caixa e escolher o giz de cera que fosse mais próximo do seu tom de pele. O menino pegou e o outro olhou para ele e falou: “Esse não é o seu”. Ele falou: “Calma, cara, também não sou tão preto assim”. Então, a gente precisa trabalhar a autoestima dessas crianças também e isso parte da valorização da nossa história, da nossa cultura. Por que você não quer ser o preto da sala? Porque preto é chato. [...] Antes, era porque só tinha na página da escravidão de História. E agora é chato. Eu tenho que ser militante porque eu sou preto? Eu não posso ser feliz? Não posso ser o herói? Não posso ser guerreiro? Não posso falar de outro assunto? Das duas coisas uma, ou é a ausência do debate ou o debate é feito de forma errada e ninguém quer fazer. [...] É por isso que não pode ser em datas comemorativas. Tem que ser a sua pauta, tem que atravessar todo o conteúdo, tem que atravessar todo o currículo porque não é um assunto. Somos nós. Não é um tema igual, sei lá, o dia do Carnaval. É o que somos nós. É uma questão de identidade, de ancestralidade e é uma questão que mata as pessoas todos os dias. Então, é um motivo mais do que suficiente para estar na ordem do dia. [...] Eu sempre gosto de dizer para as crianças, de uma forma muito poética, mais romântica possível, que nós somos os sonhos dos nossos ancestrais. Vamos ser felizes com isso. As crianças têm que se reconhecer não pela história da escravidão, mas pelas suas potências. Potência do teu povo, que é uma história de resistência e isso precisa ser motivo de orgulho. E lembrar sempre [...] Beatriz Nascimento [...] A nossa humanidade é inegociável. O nosso aluno tem inclusive o direito de não ser militante, mas ele tem um direito que tem que ser adquirido que é o direito de ser humano. O tal dos Direitos Humanos, mas para quais humanos? Todos os humanos, inclusive para as crianças negras que protagonizam a nossa escola pública. Fora Bolsonaro! Bota aí na tese<sup>301</sup> [risos]. (Magna)

“nós somos os sonhos dos nossos ancestrais. Vamos ser felizes com isso.” A alegria e o orgulho são os afetos que Magna busca produzir em alunos e alunas com a educação antirracista, para que eles percebam que podem ser os heróis, os guerreiros, orgulhar-se da história de resistência de sua ancestralidade. Ela não produz esses afetos através de teorizações apenas, pois não pode ser através de um caminho chato. A arte, a literatura e o cuidado cotidiano afetam profundamente, permitem às crianças perceberem a si

---

<sup>301</sup> Eu não poderia retirar o trecho em que Magna brada contra uma figura de poder que materializa um projeto político opressor de todas as minorias. O racismo declarado do presidente tem sido reforço para manifestações racistas em diferentes espaços. No campo da educação, ele manifesta-se alinhado com perseguições ao trabalho docente, afirmando a necessidade de uma educação neutra que, em verdade alinha-se a ideologias racistas, misóginas, cisheteropatriarcais, homofóbicas e de extrema direita.

próprias e o mundo ao redor, construirão autoestima. A profissional mobiliza-se a partir de valores civilizatórios afro-brasileiros, como a ancestralidade, a memória, a ludicidade e a oralidade (TRINDADE, 2006; 2013) num currículo que pulsa axé porque carrega vida: não é um tema, um assunto, “somos nós”.

Vimos ao longo da tese que muitos afetos podem nos transformar. Percebemos em falas de educadoras(es) antirracistas que algumas vezes o afeto vem pelo conflito, sobretudo na relação entre pessoas adultas. Com as crianças é preciso trazer ludicidade, mas há momentos em que as profissionais são firmes, demonstrando que algumas falas e ações são inaceitáveis, como ocorreu quando o aluno de Vanessa afirmou não gostar de preto; quando o aluno de Ivone Lara chamou a colega de cabelo duro; e quando o aluno de Cora acusou o colega de roubo. Crianças feriram outras crianças e foi preciso acolher as crianças feridas e mostrar às outras como suas palavras e ações ferem. “Não é um assunto. Somos nós”: Afetar pela educação antirracista é afetar nas relações humanas, atravessa todo o currículo, envolve o elogio e uma denúncia na delegacia, quando isso se faz necessário. Todas essas ações e trocas têm impactos sobre as pessoas.

A educação antirracista, enquanto perspectiva educativa que atravessa o currículo, enfrenta resistências e se estabelece de acordo com as possibilidades encontradas pelos sujeitos engajados em desenvolvê-la. Ela encontra resistências porque se coloca contra o estabelecido, exigindo mudanças, que incomodam, já que provoca a mobilização, a pesquisa e a apropriação de novos conhecimentos e a construção de novas visões sobre o anteriormente conhecido e põe em xeque privilégios, hierarquias sociais e lugares de poder que dependem de uma ideologia que os legitime. Indo contra a ideologia racial que legitima as desigualdades, e que é norma em nossa sociedade, a educação antirracista se organiza através de táticas cotidianas. Aciono mais uma vez Magna, que nos fala de como essas táticas precisam ser construídas na contingência, variando de acordo com as possibilidades e dificuldades que se estabelecem na micropolítica da escola e na macropolítica da sociedade:

A escola é uma micropolítica, então quando a gente tem [...] um governo genocida<sup>302</sup>, isso atravessa o cotidiano escolar. Porque quando a gente tem um troglodita no poder e ele é o presidente do Brasil, só para dar um exemplo, você, que é um cidadão comum, que não está na academia, que não fala “academiquês”, você é influenciado, sim. Porque se o presidente do Brasil pode falar que bandido bom é bandido morto, eu então posso fazer. Eu tive uma experiência de grupo da escola [...] um pai de aluno colocou uma foto de um homem morto jogado em um valão, dizendo assim: “Isso aqui é bom, porque bandido bom é bandido morto”. E ele era um pastor. E a gente que estava ali, mães, pais e professores não precisávamos ver aquela imagem. [...] compartilhando, sei lá, como uma louvação em um grupo de escola! [...] Se o presidente é um troglodita eu posso bater em mulher, posso fazer

---

<sup>302</sup> Referência ao Governo do presidente Jair Bolsonaro, 2019-2022.

o que eu quiser. Como a macropolítica afeta diretamente na escola? [...] Eu sempre fiz muitos trabalhos sobre diversidade, de uma forma geral, protagonismo negro, mas também diversidade sexual... Eu já fantasiei crianças, que quiseram, [...] fotografei e expus crianças vestidas de Frida Kahlo, meninos vestidos de Frida Kahlo, lá na escola – tenho foto guardada aqui até hoje. Hoje, eu não proponho nenhuma coisa assim, porque eu penso na minha segurança e na da minha família. Eu nunca tive muito medo de ser perseguida, eu sempre tive pequenos problemas na escola, de diferença, e a gente sentava para conversar e resolver. Hoje eu não compro mais essas brigas pela minha segurança. [...] eu estou dentro de uma comunidade que não é a minha e o cara pode me perseguir, me matar, me bater. Que triste é a gente ter que fazer essas escolhas no medo e não no impulsionamento do que a gente tem que transformar, mas acho que a gente vive em um momento de burlar algumas coisas, de tentar fazer isso com mais perspicácia, com mais inteligência, com mais cuidado. Não quer dizer que eu vou me silenciar, mas vou usar minha voz de uma forma diferente, vou usar outras linguagens. (Magna)

Na Trilhando Sonhos profissionais têm desenvolvido a educação antirracista das formas possíveis, através de táticas, que envolvem múltiplas linguagens. A seguir trarei algumas dessas táticas, que têm afetado crianças e adultos no currículo da escola.

### 3.3.1 O que o racismo destrói a literatura pode construir e reconstruir

Vamos falar sobre como as histórias podem contribuir para a autoestima das crianças negras. O que o racismo destrói, a literatura pode construir e reconstruir.<sup>303</sup>

A literatura é uma tática que mobiliza através do afeto. Acionada por muitas professoras, ela tem em seu bojo o que a articuladora de leitura Magna define como possibilidade de construir e reconstruir o que o racismo destrói. O texto de divulgação de sua oficina para profissionais da educação aponta para a literatura como elemento chave na construção da educação antirracista. Histórias escolhidas com cuidado podem contribuir para a autoestima das crianças negras, através da leitura para deleite, como disparadoras de reflexão e da realização de atividades nelas baseadas.

Na EMTS a literatura aparece como esse elemento chave para a educação antirracista. Professoras regentes, articuladora de leitura e até mesmo a professora de informática, utilizando vídeos, recorrem às histórias como táticas para dar lugar à representatividade negra, fortalecer a autoestima das crianças, valorizar a cultura e a identidade negra, falando do Brasil e da África. Os livros infantis conseguem trazer de forma lúdica histórias de luta e resistência, de amor e alegria, de respeito, amor e cuidado consigo e com o outro.

---

<sup>303</sup> Parte do texto de divulgação da oficina de educação e literatura antirracista promovida pela professora Magna. Retirado de sua rede social. Consulta em 12/06/2021.

Jhee fala da literatura como possibilidade para a educação antirracista fazer parte do currículo escolar de forma constante para as faixas etárias atendidas na EMTS:

Isso tem que ser normalizado e só vai ser se entrar na grade do currículo escolar, não só na semana de conscientização. Livro, gente! Tem que ter mais livro, filminhos como da historinha da Magna... aquilo tem que ser normal. No dia do cineminha muitas crianças: [...] Só tinha gente com aquele cabelo” porque a família era de pretos. Eu falei “Ué, na sua família tem gente com que cabelo?”. Então pronto, como é que no dela vai ter misturado? Eu hein! Aí você tem que lidar de forma normal, seguir normal. Se estiver na grade [curricular], as crianças vão crescer pessoas melhores. (Jhee)

Jhee indica livros e filmes como possibilidades de construir educação antirracista no currículo. Refere-se à grade como forma de dizer que não é algo a mais, que é abordado em uma data comemorativa ou projeto específico, mas que precisa fazer-se presente cotidianamente nos encontros na escola.

A literatura - e o cinema – escolhida pelas profissionais antirracistas da EMTS contribui para a construção de representações positivas da negritude. O branco, a partir do paradigma eurocêntrico foi colocado como padrão/norma (BENTO, 2002), toda representação que se pressupõe neutra/universal tem um branco ou branca como eixo. Então, quando debatemos relações raciais estamos debatendo esse pressuposto de universalidade da branquitude. Por essa razão os livros infantis com protagonistas negros e negras não necessariamente precisam abordar a questão racial para contribuírem com a educação antirracista. Ao contrário, a representatividade indígena, negra e de outras raças não brancas precisa estar em todos os espaços, assim como essas pessoas devem ocupar todos os espaços e ver-se representadas. A autora de histórias infantis e estudiosa Sônia Rosa cunhou o conceito de literatura negro-afetiva, que afirma a construção de histórias para crianças e jovens com

a presença, em prosa, verso e/ou através das imagens, da *humanidade* da pessoa negra. O reconhecimento desses aspectos tão humanos como amar e ser amado, ter família, ser bem representado – limpo, calçado, penteado – pode contribuir para a construção de uma sociedade antirracista. Isto acontece porque é através da identificação de outras tantas narrativas, que não se ancoram nas “mesmas histórias eurocênicas” contadas ao longo dos tempos, até então para nossas crianças e jovens, que podemos, objetivamente e subjetivamente, ampliar a presença da população negra e seus afetos dentro das obras literárias voltadas para a infância e juventude. Expandir este imaginário dos leitores sobre o significado das palavras “negro” e “afetiva” ajuda a avançar e desconstruir ideias retrógradas referentes às vidas negras, até então equivocadamente reafirmadas nas muitas histórias infantis e juvenis oferecidas aos leitores no passado recente. (ROSA, 2021, n.p.)

A autora aponta para “a necessidade de atenção e de prestígio que os personagens negros precisam ter dentro dos livros voltados para infância e juventude.” (Id.) e indica que a literatura negro-afetiva é “a retratação, e por vezes a revelação, de uma maneira de estar

no mundo. É a pluralidade de existências, dentro de uma rede de afetos, apresentada em espaço de ficção para os leitores sonharem, refletirem, vivenciarem a diversidade que é linda” (Ibd.). Apoio-me nesse conceito para pensar a literatura como potência de afetos antirracistas. Na EMTS, essa literatura negro-afetiva está presente no cotidiano das crianças. Mesmo as crianças de turmas de professoras que não a acionem, tem esse contato na sala de leitura e na informática educativa.

Magnareflete sobre a importância de protagonistas negros e negras trazerem histórias de felicidade e aventura, da diversidade da experiência humana que é vivida e sonhada pelas crianças negras:

E aí toda vez que você é o protagonista, que o protagonista do livro parece com você, está falando de cor de pele e de cabelo, fala mais nada. Ah, um saco. Isso porque a representatividade está bombando. Mas antes, quando a gente não tinha nem isso, era o que, que se via no livro escolar? Quando você era escravo. O único preto que tinha no material escolar era a página do livro de história que falava da escravização. Então ninguém quer ser preto. Não quero ser. Ser preto é chato porque ou o preto é escravizado, ou o preto só fica falando o tempo inteiro de cabelo e de cor de pele. Eu quero brincar, quero viajar, quero sorrir, quero ser feliz, não quero ser preto, quero ser o herói, quero viver aventuras. (Magna)

A escolha dos livros é uma questão muito importante. Na oficina<sup>304</sup> que ministrou, Magna enfatizou bastante que é preciso ter cuidado com imagens e textos. O protagonismo por si só, não basta. Há livros com imagens feias, histórias onde o destaque está no “branco redentor” e na reconciliação que silencia o racismo sofrido. De acordo com a professora, conhecer os autores e autoras, ilustradores e ilustradoras, valorizando também o protagonismo negro na produção literária e a produção de pequenas editoras são caminhos importantes para boas escolhas na construção de acervos literários que efetivamente contribuam para a educação antirracista. Ela explica que a produção de literatura de protagonismo negro é uma demanda de mercado, que a partir da Lei 10.639/03 movimenta fluxos financeiros na compra desse material, dando lugar tanto a produções valorosas para a educação antirracista, quanto a produções que reforçam estereótipos racistas:

Quando sai a Lei 10.639/03, o que que você tem? Uma obrigatoriedade desse conteúdo. Então você tem que comprar livros que falam sobre isso, porque os antigos não servem, porque você vai na biblioteca e não tem isso. Aí tem programas, inclusive de livro paradidático para dar conta da lei e comprar isso. E se eu sou o Capital o que eu vou fazer? Eu vou ligar para uma autora que escreve livro a toque de caixa – porque escrita é exercício, quanto mais você escreve, mais você consegue escrever. Então, se você é um escritor, você consegue escrever, você consegue inventar qualquer coisa. Se você tem a técnica, você inventa uma boa história. Só que se você não passa na pele aquelas questões, você cai nos estereótipos e comete os equívocos e faz um desserviço para a criança negra, porque é um livro que não representa ela, nem a realidade dela e que não é bom para ela. Mas aí o que acontece? Eu sou uma grande editora e vou encomendar o livro. E aí a Lei n.º10.639/03 que era para dar conta das pessoas

---

<sup>304</sup> Na página 117 há mais detalhes sobre a oficina.

que estão há um tempão querendo contar essas histórias, acaba sendo só um veículo para possibilitar [lucro] [...] não quer dizer que esses livros vão ser representativos, vão ser das histórias que nos interessam. [...] Eu sempre falo: “Não compra livro pela capa, não”, que o personagem é negro, mas tem o branco salvador dentro do livro, ou então a ilustração é ruim, ou personagem está lá assim todo cabisbaixo, corcunda... é negro. Ou então, sofre racismo e aí depois a amiga branca vem pedir desculpa e ela perdoa, não reage ao racismo, ela não tem voz. Isso é o que? São coisas de pessoas que não têm pertencimento para contar essa história que estão escrevendo, mas elas têm o quê? O mercado editorial. (Magna)

Essas reflexões propostas por Magna se fizeram presentes na oficina de literatura e educação antirracista da qual participou a maioria das profissionais do corpo pedagógico da EMTS. As trocas nos encontros da oficina afetaram as professoras, que seguiram refletindo sobre o que foi discutido e trazendo contribuições para sua prática. Alessandra, professora comprometida com a educação antirracista indica a importância dessas reflexões coletivas e do cuidado na escolha dos livros:

Antes mesmo de ter o curso da Magna, de saber, de ter essa constatação de que a ilustração afeta, eu já odiava aquele *O cabelo de Lele*. [...] Só que eu sempre ficava sem jeito e pensava: “Mas é um livro”. [...] Quando a Magna deu aquele curso, então agora eu posso falar. (Alessandra).



Figura 13: Capa do livro citado por Alessandra.

Alessandra já criticava<sup>305</sup> o livro e tinha ressalvas em sua utilização. Entretanto, criticar um livro pode ter um peso, a profissional pode temer deslegitimar um trabalho. A reflexão coletiva contribuiu para que Alessandra tivesse mais segurança em sua escolha de não utilizar o livro, e até mesmo em apontar a problemática das ilustrações quando alguém relata utilizá-lo<sup>306</sup>.

Na sala de leitura da Trilhando Sonhos há um acervo com livros de protagonismo negro e indígena. A maioria deles adquirido através do PNLD literário. Esses livros são utilizados pelas professoras regentes com suas turmas e não somente pela articuladora de leitura. Vanessa conta que o acervo da escola contempla o seu trabalho, sem muita necessidade de complementação:

---

<sup>305</sup> Encontrei algumas análises acadêmicas positivas do livro. Corroboro, entretanto, com as reflexões de Magna e Alessandra, entendendo que, apesar de ter um texto rico, a obra traz imagens que podem reforçar estereótipos negativos.

<sup>306</sup> Na página 236 há trecho da entrevista de Alessandra onde ela relata fazer essa reflexão com uma colega de trabalho de outra escola.



A gente tem um acervo bacana, que a gente pode explorar, a única coisa que eu trago de fora são os vídeos. Nana e Nilo<sup>307</sup>, na época, já tem bastante tempo, assim que ele lançou eu fui numa palestra dele, oferecida pela própria Secretaria de Educação, na época o DVD estava em alta, eu comprei o DVD e trazia para as crianças assistirem [...] o trabalho com o livro da M<sup>308</sup>, da professora Magna, que é a professora de leitura daqui da escola. A gente trabalhou o nome das crianças, [...] cada um fazer seu autorretrato, como é o seu cabelo, como é explorar isso, então, dali a gente já vai fazendo outros trabalhos, é bacana. (Vanessa)

Conforme já mencionei, há uma setorização dos livros de protagonismo negro e indígena na sala de leitura, que tem estantes onde os livros estão divididos com separadores que formam pequenos setores, por tema ou autoria – quando há muitos livros do mesmo autor ou autora. Os livros protagonizados por personagens negros(as) e indígenas estão separados nos setores “afro-brasileiro” e “indígena”. A setorização poderia soar reducionista, pois, ao classificar sempre deixamos algo de fora. Entretanto, classificados como indígenas ou afro-brasileiros podemos ter diferentes temas, pois, como reflete Magna:

A gente vê um boom de livros falando de cabelo, de *black* e falando de cor da pele, do lápis cor da pele. E são coisas muito importantes de falar, mas como se as problemáticas da criança negra se reduzissem à política da pele e do cabelo. E não é, é muito mais. Tem uma frase da Beatriz Nascimento que ela fala que a nossa humanidade é inegociável. E a minha humanidade é falar, por exemplo, dos meus desejos, sobre a minha família, sobre meus gostos musicais... tudo que as crianças brancas já estão vivendo há muito tempo, sobre minhas aventuras... (Magna)

A Lei 10.639/2003 ampliou os títulos de literatura infantil com protagonismo negro, pois

forçou o mercado editorial a produzir obras literárias que contemplassem essas temáticas. [...] foi um divisor de águas no mercado editorial voltado para crianças. Os títulos lançados a partir de então visavam atender escolas que encontravam neles muitas possibilidades de trabalhar os “novos” saberes que a lei orientava e exigia. (JESUS, 2019, p. 20)

Entretanto, além de ser necessário o cuidado com o conteúdo das obras, como refletiu Magna, protagonistas brancos seguem majoritários no mercado editorial brasileiro e ainda não temos muitos títulos tratando questões raciais com sensibilidade, comprometimento e conhecimento técnico. Assim, se não fizermos escolhas baseadas em critérios de raça nas leituras compartilhadas com as crianças, teremos apenas livros que mostram pessoas brancas, ou que reforcem estereótipos sobre pessoas não brancas.

Quando a gente resolve fazer disso a nossa militância, a gente ainda recebe algumas acusações assim: “Você só lê história preta? Só fala desse assunto?” É, só falo desse assunto! Eu tenho uma amiga que tem uma livraria dessas itinerantes que põe em feira, e tinha uma pessoa [...] olhando os livros que ela estava expondo e disse assim: “Nossa, mas só tem

---

<sup>307</sup> Livros e Vídeos de Renato Nogueira, com ilustrações de Sandro Lopes. Informações disponíveis em: <https://www.facebook.com/nanaenilo/>

<sup>308</sup> Nome omitido para preservar a identidade da professora.

personagem negro. Não é?” Ela: “É, se você quer personagem branco você vai na Livraria S<sup>309</sup> e compra, que lá só tem branco, não tem preto”. (Magna)

Essas escolhas são necessárias, pois, como afirma Cavalleiro (2003), o silenciamento que se origina da não abordagem das questões raciais provoca, nas crianças pequenas, formas de dominação sobre seu corpo e sentimentos, gerando a introdução e reprodução de autoimagem negativa e complexo de inferioridade. Eu e Sueli conversamos sobre a questão:

Sueli contou que busca sempre trazer personagens negros, também outros, mas variados. Não busca trabalhar diretamente a questão do racismo como tema dos livros. Mas trazer personagens negros para as crianças irem se acostumando com esse protagonismo.

Destaquei que se não fizermos a seleção de escolher os protagonistas, a seleção já estará feita, pois a maioria será branca. Sueli comentou que, na sala de leitura, Magna separou uma estante só com protagonistas negros e uma só com protagonistas indígenas, para que as professoras tenham facilidade quando forem trabalhar com as crianças.<sup>310</sup>

Nas aulas que acompanhei na EMTS tive a oportunidade de vivenciar experiências de formação antirracista a partir da literatura negro-afetiva. Como já referi, esse é um recurso muito utilizado pelas professoras que, de algum modo visam contribuir para a educação antirracista, a partir de diferentes formas e intensidades de engajamento nessa perspectiva educativa. Trago a seguir algumas cenas que vivi na escola, onde a leitura de histórias negro-afetivas trouxe afetos antirracistas. Não são as únicas cenas que vivi na escola, mas uma escolha de cenas potentes para análise. A primeira das cenas afetou profundamente às pessoas adultas envolvidas; aconteceu na turma de Sueli:

Sueli pergunta quem conhece a história de João e Maria. As crianças narram o que sabem sobre a história. Sueli prossegue contando a história Joãozinho e Maria<sup>311</sup>, a partir de um livro com protagonistas negros. A história narrada no livro se passa na Serra da Mantiqueira.

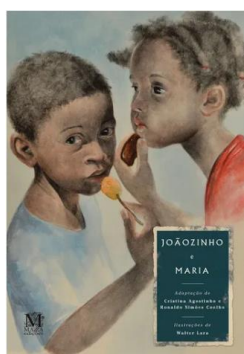


Figura 14: Capa do livro utilizado por Sueli.

Sueli lê o texto e as imagens com as crianças. Ao final pergunta o que há de diferente do que as crianças conhecem. As crianças falam das roupas dos personagens, comentam também sobre diferenças na casa de doces e na gaiola de madeira.

<sup>309</sup> Nome da livraria omitido por não ser relevante para a pesquisa. É relevante destacar que é uma das grandes livrarias no mercado nacional.

<sup>310</sup> Registro em diário de campo, 02/27/2021.

<sup>311</sup> AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Joãozinho e Maria**. Ilustrador: Walter Lara. Mazza Edições, 2013.

Sueli explica que o conto é originalmente europeu, por isso as crianças costumam ser representadas como brancas, pois na Europa a maioria das pessoas é branca.

A professora então questiona: - E aqui? Tem muitas pessoas brancas, loiras de olhos azuis? Vocês conhecem muitas pessoas assim?

Rafael<sup>312</sup> aponta para mim como única pessoa branca na sala. Mas só o seu pai, que morreu, tinha olhos azuis, entre as pessoas que conhece.

Sueli explica que essa adaptação da história se passa no Brasil, então os desenhos parecem mais com as pessoas que vivem aqui.

Ela pergunta, então: - Vocês conhecem pessoas assim? Com esse tom de pele?

Os meninos enumeram pessoas, Maria parece com Caroline....

Outras diferenças são exploradas por Sueli: a gaiola é de madeira, material da floresta. A casa tem doces brasileiros: doce de leite, brigadeiro, pão de mel.

Sueli chama atenção de que no final da história o pai consegue um emprego, desfecho diferente do pote de ouro.

Sueli mostra o livro que lerá na próxima aula: Rapunzel e o Quibungo<sup>313</sup>.



Figura 15: Livro que Sueli informa que irá utilizar na próxima aula.

As crianças não admitiram que aquela era Rapunzel. Rafael riu ao ver a imagem. Sueli pergunta o porquê do riso e porque não é Rapunzel.

As crianças enumeram as razões: “Parece um boneco! Rapunzel é branca e loira! Tem os cabelos grandes e louros, olho azul.”

Sueli mostra a trança.

- Mas ela é preta, tia. – Diz uma das crianças.

Rafael ironiza: Só se for Pretazel!

Sueli fala de outros personagens negros, como o Pantera Negra. Jhee reforça que todos de Wakanda são pretos.

Rafael comenta que tem um primo que é preto e joga futebol muito bem.

Sueli pergunta se é só futebol que preto faz bem. - É qualquer coisa, ela mesma diz – misturando sua fala ao burburinho entre as crianças – Todas as coisas!

A professora é preta também. – Ela afirma.

Rafael, que tem a mesma cor de Sueli, diz que não, que ela é morena.

- Sou preta com a pele mais clara. Tem vários tons de pele preta. – Ela explica.

Paulo diz que não ia querer ver o filme dessa Rapunzel.

As falas das crianças me deixaram muito impactada. Uma verdadeira angústia me tomou. Eu não consigo intervir. Além de impactada, estou ainda tateando meu lugar em campo de pesquisa, até onde devo intervir na interação com as crianças é minha maior tensão.

As três adultas presentes: eu, Jhee e Sueli, nos olhamos atravessadas pela angústia. Em meio ao burburinho, Jhee fala para nós de sua afilhada e de como a incomoda quando não se sente representada... Sueli fala para mim de como é um trabalho intenso que precisamos fazer.

- Magna está fazendo muita falta! – Ela afirma em um suspiro.

Jhee e Sueli mostram às crianças fotos de suas filha e afilhada vestidas de Moana e Tiana<sup>314</sup> em suas festas de aniversário.

<sup>312</sup> Este e todos os demais nomes de crianças citados são fictícios.

<sup>313</sup> AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo**. Ilustrador: Walter Lara. Mazza Edições, 2012. Ambos os livros são parte do acervo da biblioteca da escola, adquiridos através do PNLD literário.

<sup>314</sup> Tiana é a protagonista do filme de animação “A Princesa e o Sapo”, lançado em 2009 pela Walt Disney Studios.

Pedro diz que a filha de Sueli é igual à princesa do desenho no banner atrás, que retrata a personagem Tiana.

Ao fim da aula Ivone Lara chegou, pois utiliza a mesma sala no turno da tarde. Sueli mostrou os livros. Ela gostou e falou que vai usar. Começou a ler e adorou a história, se passando em lugares conhecidos, lindas ilustrações...

Sueli relatou a situação tensa com as crianças.

Eu comento que ela passou tranquilidade para as crianças, que conseguiu falar muito bem, diante da situação. Revelo que fiquei muito impactada. Ela explica que fica muito triste. Sente uma ferida nessas situações. Pensa na filha.

Sueli fala que a Magna ajuda muito nisso, que faz muita diferença ter essa troca e apoio com a sala de leitura. Ressaltei que ela está só começando com essas crianças, que vai conseguir fazer um trabalho importante com elas.

Ivone Lara também demonstrou impacto com a situação.<sup>315</sup>

Saí dessa aula perguntando-me: Quando as falas das crianças nos machucam, o quanto essas crianças estão feridas? Como encontrar caminhos para ajudar na cura das crianças e na nossa cura? Um grupo de crianças de maioria preta não admite Rapunzel preta. É possível pensarmos que é apenas uma reação que busca a legitimidade de uma imagem já consolidada de Rapunzel. Entretanto, as crianças não têm a mesma reação ao se depararem com João(zinho) e Maria pretos, mesmo que em livros e filmes esses personagens sejam tradicionalmente retratados como brancos. Essas outras crianças pobres que se perdem na floresta podem ser pretas. Mas uma linda princesa de longos cabelos, sequestrada por uma bruxa invejosa e aguardando o resgate de um príncipe, não pode ser preta, na visão dessas crianças pretas. Essa visão, construída por padrões estéticos da branquitude associa beleza à brancura, cabelos lisos e loiros e olhos claros (SCHUCMAN, 2012; GOMES, 2017); e uma princesa de contos de fadas é a representação por excelência da beleza<sup>316</sup>. Assim, as crianças nos mostram que elas próprias não se percebem belas, dignas de fantasiarem ser princesas e príncipes.

As crianças ainda não percebem essa ferida em si mesmas, mas nos mostram sua ferida e nos afetam, fazem-nos voltarmos às próprias feridas. Sueli e Jhee pensam em crianças de seu círculo familiar, nas dores que elas também vivem. Eu, como única pessoa branca identificada pelas crianças, sou atravessada pela vivência do privilégio branco: eu podia sonhar ser uma princesa quando criança e agora senti-me impotente ante a dor das

---

<sup>315</sup> Registro em diário de campo, 02/27/2021.

<sup>316</sup> Apenas recentemente grandes produtoras de animação começaram a trazer representações de mulheres não brancas para princesas. Entretanto, as “princesas clássicas”, de contos de fadas tradicionais são associadas a mulheres brancas. A ausência dessa representatividade reflete-se inclusive em reações racistas quando ela é introduzida. Esse é o caso da versão *live-action* do filme da Disney “A Pequena Sereia”, que sofreu ataques racistas desde o anúncio do lançamento do filme com uma protagonista preta, três anos antes de sua efetivação, em 2023. É possível saber sobre essa situação em diferentes meios midiáticos, como em: <https://f5.folha.uol.com.br/coronistas/tonygoes/2022/09/racistas-atacam-a-pequena-sereia-preta-mas-presenca-negra-no-showbiz-e-irreversivel.shtml>

crianças da turma. Tudo que queríamos naquele momento era acabar com todo estereótipo e padrão racista que estrutura o olhar de cada uma daquelas crianças. Mas esse não é trabalho para um dia. As falas das crianças nos trouxeram instabilidade, mas Rapunzel também trouxe instabilidade para elas, balançou estruturas racistas, imagens consolidadas em suas mentes. Essa é a instabilidade produtiva de mudança cultural. Como ressaltai na conversa com Sueli, seu trabalho irá continuar, essa irá provocar instabilidades constantes e fricções ao racismo junto ao grupo de crianças.

Os livros de literatura infantil afro-brasileira são “uma proficua ferramenta introdutória” do processo de letramento racial (JESUS, 2019, p. 28). O entendimento do letramento racial enquanto processo permite que tenhamos a dimensão de percurso, de que ao longo da trajetória o sujeito tem contato com elementos que permitem a construção desse letramento enquanto vive atravessamentos racistas. Podemos aproximar esse conceito ao de cultura de luta antirracista (LIMA, 2019), segundo o qual sujeitos são colocados em contato com códigos culturais que os afetam em diferentes intensidades, formas e possibilidades de contato. Em uma aula, uma leitura, Sueli não irá alcançar grande potência contra o racismo, mas a constância no uso da literatura negro-afetiva, nos diálogos críticos ao racismo, e em tantas outras táticas que ela e outras(os) profissionais acionam na construção da educação antirracista, produzem efeitos potentes na fricção ao racismo. Como Sônia Rosa reflete, a presença dessa literatura nas escolas é revolucionária, quando acionada por profissionais afetados pela perspectiva educativa antirracista:

a presença desses livros nas escolas pode diminuir o racismo impregnado nas convivências entre alunos e professores. [...] É fundamental que os professores estejam tocados pelas questões ligadas à temática afro-brasileira, isto é, que tenham sido submetidos ao letramento racial em algum momento de suas trajetórias. Quando há investimento neste tipo de aprendizagem, é perceptível a consciência crítica, fruto da aquisição desses complexos saberes ao longo do “processo educativo” dos professores. Os resultados nas ações educativas cotidianas junto aos seus alunos são perceptíveis. Um dos indícios observáveis da presença desses saberes é quando os professores desenvolvem atividades relacionadas à temática afro-brasileira ao longo de todo o ano letivo, e não apenas nos meses de maio e novembro, nas comemorações do Dia da Abolição e do Dia de Consciência Negra, respectivamente. (JESUS, 2019, p. 27)

Na Trilhando Sonhos há constância no contato com a literatura negro-afetiva, a partir de diferentes profissionais que têm um letramento racial que permite o cuidado com a educação das relações étnico-raciais ao longo de todo o ano letivo. Isso é importante, porque permite tocar os sujeitos com afetos antirracistas em muitos momentos e de muitas formas.

Sueli sente falta de Magna, que estabelece parceria potente na educação antirracista. Hoje, enquanto escrevo, Magna já retornou, e as táticas de construção da educação antirracista continuam e se ampliam. Com imagens e textos, expressões corporais, entonações e problematizações de quem conta as histórias, elas mobilizam o imaginário das crianças, trazem novas possibilidades de conhecer e construir o mundo e as relações. Ivone Lara, recebe a indicação dos livros. Ao mesmo tempo em que se encanta pelo material, é preparada para possíveis reações difíceis das crianças, alertada sobre as dores que emergiram na turma de Sueli. As trocas na EMTS seguem acontecendo, dando potência à educação antirracista a partir do currículo que afeta profissionais, que levam para outras crianças possibilidades que conhecem a partir de suas colegas.

Outra cena vivida com a turma de Sueli nos remete a questão do “lápiz cor de pele”. Essa questão tão recorrente entre crianças e adultos na escola tem na literatura múltiplas possibilidades de abordagem. Desta vez, Sueli escolheu um livro que problematiza especificamente essa questão:

Sueli inicia a leitura compartilhada de *A cor de Coraline*.

A protagonista recebe um pedido de empréstimo do lápis cor de pele e se põe a imaginar do que o colega estaria falando. No desfecho, Coraline entrega o lápis marrom, cor de sua pele. Ricardo<sup>317</sup>, um menino negro diz: - Mas o lápis cor de pele não é esse.

Sueli pergunta: todos concordam? Pergunta a cada um que cor daria se ela pedisse o lápis cor de pele.

Márcio, um menino branco diz que daria branco, pois sua pele é branca. A outra menina de pele branca da turma diz que daria rosa claro. As demais crianças, negras de diferentes tons de pele dizem: - Verde, rosé, laranja, rosa claro, vermelho.

Ver as crianças afirmando apenas tons claros como tons de pele, ou tons que em nada se assemelham a uma pele humana, me gera angústia e tristeza.

As crianças brancas demonstram tranquilidade em escolher seu tom de pele. As negras parecem ter um desconforto. No primeiro momento, sua pele não parece a resposta certa. Sueli desloca a situação, mas ainda assim parece difícil acreditar que sua pele pode ser o lápis cor de pele.

Uma menina chega a dizer que daria o lápis da cor do Chico bento. Presente em um mural da turma de Ivone Lara com vários personagens da turma da Mônica.

Sueli afirma que Coraline escolheu a cor de sua pele. Coraline é marrom como nós! É negra como muitos de nós.

Letícia comenta feliz: - Eu sou da cor da tia.

Valter comenta: - O meu é muito mais preto. "Isso, Valter! Cada um tem um tom de pele."

Sueli comenta que existe uma caixa só com lápis cor de pele. – Tia Magna tem.

Valter conta sobre uma história. Sueli pergunta onde ele viu. Ele conta que inventou. Ela pede que ele lhe conte tudo quando terminar. Você é autor, pode nos contar suas histórias, ilustrar, colocar em livros

Sueli segue problematizando: E agora que conversamos isso: Que cor você me daria?

As crianças falam. Ela pega os lápis de cor e cada uma escolhe o seu. Os tons marrons começam a surgir. – Combina mais com você! – A professora afirma.

Jonathan ainda busca outros tons. Um amarelo esverdeado. Sueli brinca perguntando se ele é de Netuno, como na história.

---

<sup>317</sup> Este e todos os nomes de criança citados são fictícios.

Natani, que é branca, pega giz rosa claro. Sueli fala que é uma aproximação. Tínhamos que buscar um Tom mais próximo.

Valter afirma sobre os marrons: - Mas esse não é o cor de pele!

Sueli responde: - É a cor da nossa pele. Minha filha só pinta a pele dos desenhos de marrom, porque é a cor da pele dela<sup>318</sup>.

Sueli faz um uso literário dos livros. Ela não propõe uma atividade a partir da leitura, conta a história para deleite e desenvolve uma discussão a partir dela, mas, nesse caso, não propõe atividades específicas que deem continuidade ao que foi abordado a partir do livro. Entretanto, o debate racial emerge das crianças ao serem defrontadas com os livros trazidos por Sueli e com sua abordagem. A escolha dos livros é importante para que as crianças vivam a ruptura que faz parte de nossas (tras)formações subjetivas através da educação: uma ruptura do que acreditamos saber, do que estamos acostumados a sentir a partir de diferentes expressões culturais, a partir do novo, que nos desloca e nos ensina a partir do afeto e da cognição. As intervenções de quem lê o livro também são fundamentais nesse processo. É significativo o lugar que damos aos questionamentos das crianças, não deixando o vazio do silêncio, por isso a importância do letramento racial de professores(as) no uso da literatura negro-afetiva (JESUS, 2019). Sueli fala das cores de cada um, de sua filha, valoriza a autoria de uma criança e vai auxiliando seus alunos e alunas a produzirem significações positivas para a negritude e a diferença.

Além da leitura para deleite há outros possíveis usos da literatura na escola. A partir da leitura de um livro, professoras podem propor atividades que abordem diferentes temas que emergem da história, como acontece nas duas cenas narradas a seguir:

Vanessa conta a história *Chuva de manga*<sup>319</sup>, protagonizada por um menino negro, que se passa no Chade.



Figura 16: livro utilizado por Vanessa.

Ouvindo Vanessa contar a história, lembro de uma fala de Chimamanda Adichie<sup>320</sup>, em que ela conta que nos livros que lia só havia crianças brancas que comiam maçãs. Ela, uma menina nigeriana negra, que comia mangas e não maçãs, reproduzia em seus desenhos e textos, personagens brancos de olhos azuis e suas histórias, pois eram os personagens aos quais tinha acesso.

---

<sup>318</sup> Registro em diário de campo, 28/09/2021.

<sup>319</sup> RUMFORD, James. *Chuva de manga*. Ilustrações James Rumford. Brinque-Book editora, 2005.

<sup>320</sup> Adichie, Chimamanda. O perigo de uma única história. TED Talks. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8> Consulta em: 27/11/2022.

Penso quantas crianças podem ter se identificado com a colheita de mangas... em minha infância comíamos mangas oferecidas por pessoas que tinham mangueiras e isso me traz uma memória afetiva.

Vanessa pergunta quem gosta de manga. Comenta que a chuva também traz coisas boas, não é só enchente, que acontece no local onde a escola está situada.

Após a leitura da história, Vanessa trabalha escrita e leitura com as crianças, partindo da palavra manga e seguindo para outras frutas, em diferentes atividades.<sup>321</sup>

O livro *Chuva de Manga* foi o disparador para um exercício de escrita em uma turma de alfabetização. Cumprindo o requisito de falar de frutas, Vanessa poderia escolher muitas possibilidades de livros para ler para as crianças. Sua escolha trouxe um protagonista negro, um menino africano vivendo suas aventuras de criança. As crianças da turma vão, a partir desse e de outros livros, construindo em seu imaginário imagens positivas da África e de seus povos e das pessoas negras em geral.

Eu sou afetada pela história, pela fala de Adichie que me atravessa, mas também pela memória de uma infância pobre em que ganhar mangas – essa fruta que brota em quantidades impossíveis de serem consumidas por uma só família, e dá ensejo à partilha – era um momento feliz. Penso se as crianças da turma também têm essa relação afetiva com a manga, pois são também crianças pobres, como eu fui. Não é possível conhecer o que livro desperta em cada criança, como ele se relaciona com suas trajetórias, apesar de afetivamente nos colocarmos junto a elas e nos permitirmos imaginar para produzir encontros mais profundos. O que é possível afirmar é a construção de referenciais positivos para a África e a negritude a partir de uma experiência de afetos com a leitura feita pela professora.

Minha presença na escola afeta a mim mesma, (trans)formando minha subjetividade e afeta também o currículo, em minhas relações com profissionais e crianças. No início do processo de pesquisa eu ainda temia muito ser inconveniente, ser um peso ou um trabalho a mais para profissionais já tão atarefadas. Aos poucos, a medida que me via acolhida pelo grupo e que entendia na prática o que a teorização sobre currículo tem me ensinado sobre encontros e experiências, fui me permitindo estar mais leve e mais solta na escola. Se na aula de Sueli eu silencieei por não saber como me portar no lugar de pesquisadora, em outras aulas já comecei a colocar meus posicionamentos. Troquei muito também em conversas com as profissionais, lugar em que estive sempre mais à vontade. A próxima cena de afeto literário é fruto de uma das muitas conversas entre mim e Ivone Lara:

---

<sup>321</sup> Registro em diário de campo, 11/08/2021.



Há tempos atrás Ivone Lara perguntou se eu teria alguma sugestão que pudesse contribuir com o trabalho com relações raciais. Conversamos sobre algumas possibilidades e fiquei de lhe emprestar panôs que eu havia feito para contar a história Bruna e a Galinha d'Angola<sup>322</sup>. Eram pedaços de algodão cru pintados como no livro, em que os panôs são apresentados como elementos da cultura da aldeia africana da avó de Bruna.

Hoje na sala, entrego à Ivone Lara os Panôs. Digo para ela ficar e usar quando quiser, se quiser, se achar que vale a pena.... Ela diz que vai usar quando eu for. Eu digo que vou demorar um pouco a estar em sua sala. Se quiser usar em outro momento, não tem problema.<sup>323</sup>

Na hora do intervalo Ivone Lara comenta que buscou na internet sobre os panos que emprestei, mas não encontrou nada.... Comento que também não conhecia, conheci através do livro que contei quando fiz os panôs. Ela pergunta qual o livro e o pega na biblioteca.

A professora conta a história e vai fazendo perguntas, ajudando as crianças a interpretar imagens e texto: A avó de Bruna conta sobre a criação do mundo por Oxum, com a Galina d'Angola, o pombo e o lagarto.

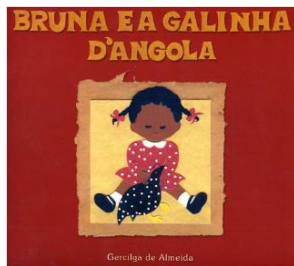


Figura 17: livro utilizado por Ivone Lara.

Ao fim da história, Ivone Lara mostra os panôs que emprestei. Comenta que eu emprestei e pergunta como consegui fazê-los.

Pergunto às crianças: vocês acham que são os panôs da avó de Bruna?

Elas parecem acreditar que sim. Explico que fiz com meu filho<sup>324</sup>. A pedido de Ivone Lara vou em cada mesa mostrar. Algumas crianças parecem gostar muito. Um menino se anima muito. Desde a leitura da história ele pode identificar o pombo, a galinha e o lagarto que criaram o mundo desenhados no panô.

Ivone Lara dá uma folha para cada criança fazer um panô. Muitos fazem grafismos semelhantes aos do livro<sup>325</sup>.



Figura 18: página do livro Bruna e a Galinha D'Angola recriada em tecido.



Figura 19: página do livro Bruna e a Galinha D'Angola recriada em tecido.

<sup>322</sup> ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a galinha d'Angola**. Ilustrações: Valéria Saraiva. 3. ed. Rio de Janeiro: EDC; Pallas, 2003.

<sup>323</sup> Registro em diário de campo, 10/09/2021.

<sup>324</sup> Ampliei as imagens na copiadora e cobrimos com caneta de tecido e tinta.

<sup>325</sup> Registro em diário de campo, 18/11/2021.

Ivone Lara propõe uma atividade artística, permitindo que as crianças expressem o que sentem a partir de uma linguagem que dialoga com as imagens do livro. Esse livro também traz a África e a negritude como referências positivas. Nele, entretanto é acionada uma narrativa mítica afro-brasileira, presente nas religiões de matrizes africanas. A forma como o livro traz tal narrativa não aprofunda a conexão religiosa e não faz emergir nenhum comentário desse campo no grupo. Nessa turma de primeiro ano, uma história sobre a criação do mundo contada por uma avó a sua neta foi recebida com alegria, em muito associada às ricas ilustrações do livro e à possibilidade de sentir e ver essa expressão artística em suporte de tecido, para além do livro.

Outra possibilidade de educação antirracista a partir da literatura pode ser a utilização de um livro que, a princípio, não seja pensado para contribuir com essa perspectiva educativa. É possível perceber essa possibilidade a partir de uma situação que Sueli relata:

Converso com Sueli e Cora. Sueli nos mostra um livro que está lendo diariamente com as crianças. Ela sempre faz uma leitura no início da aula. No livro os personagens são todos muito parecidos, com rostos que escondem um pouco os olhos. Hoje, pela primeira vez apareceu uma menina negra no livro.

Sueli relata a reação de uma criança: - Gustavo disse que ela era feia. Eu perguntei porque ela era feia. Ele disse que não sabia porquê. Eu disse que achava ela bonita, que achava todos os personagens do livro parecidos, bonitos. Outras crianças disseram que ela era feia. Só uma que falou que ela era bonita, que feia era a outra, que estava sentada, porque ela parecia um gato.

A professora manifestou sua preocupação, pois o Gustavo, é um menino retinto. Ela e Cora falaram sobre autoestima. “Se ele acha a menina feia por ser negra, possivelmente se acha feio também. E o que a gente é sem autoestima?” Falaram sobre a importância de um trabalho para ajudar as crianças com a autoestima<sup>326</sup>.

As relações raciais são parte de nosso ser e estar no mundo. Assim, tensões raciais podem emergir a partir de qualquer texto e ilustração. Isso não quer dizer que podemos ler qualquer livro para as crianças, sem cuidar de nossas escolhas, sem atenção a textos e imagens que contribuam para a educação antirracista e autoestima das crianças negras. Entretanto, a partir de um livro que não havia sido escolhido com essa finalidade, o olhar atento de Sueli percebe a tensão racial, o padrão estético racista. São o olhar atento e a intervenção antirracista que irão permitir o manejo das tensões raciais emergidas de qualquer leitura, vídeo, diálogo, brincadeira ou atividade proposta. A partir da fala de

---

<sup>326</sup> Registro em diário de campo, 17/06/2021. Na ocasião não foi possível registrar o nome do livro. Era meu primeiro dia na escola e eu estava lidando com muitas pessoas e informações novas. Algumas conversas mais demoradas, outras mais rápidas. Registrei o relato de Sueli sobre a situação, mas o nome do livro foi esquecido.

Gustavo, a professora e a orientadora educacional se colocam atentas à questão da autoestima e passam a pensar novos caminhos para fortalecê-la.

Uma questão que não se evidenciou tanto na EMTS é a potência da literatura infantil com protagonismo negro para as crianças brancas. O fato de essas crianças serem minoria na escola pode ter sido um dificultador para que eu pudesse perceber questões em sua receptividade a esses materiais. Entretanto, é importante destacar a importância dessa literatura para as crianças brancas. Como explica Sônia Rosa:

O público-alvo da literatura infantil afro-brasileira não poderá ser apenas a criança negra. É preciso que as crianças não negras possam acionar este material literário para assim ter a possibilidade de uma efetiva reversão dos valores e de uma reconstrução de símbolos, antes tomados como negativos e agora vistos de forma positiva. Desse modo, as crianças poderão desconstruir conceitos (e preconceitos) que desvalorizam a pessoa negra para, no lugar, valerem-se de elementos que exaltem suas condições e identidades. (JESUS, 2019, p. 105)

Outra possibilidade de produzir afetos através da literatura, é de leituras para nós adultos. Mesmo livros infantis nos mobilizam, nos tocam e nos provocam. A literatura produzida para adultos é uma possibilidade de desenvolver nossa sensibilidade. Na Escola Municipal Trilhando Sonhos houve uma mobilização de algumas profissionais em torno da leitura de livros escritos por mulheres negras. Isso partiu de uma iniciativa da professora Magna, que organizou um clube do livro fora da escola, mas que envolveu algumas profissionais, o Clube do Livro Preta<sup>327</sup>. Ela conta que

às vezes a gente está estudando muito os livros das crianças, o conteúdo das crianças e a gente cuida pouco da nossa criança, da nossa alma leitora. A gente que está, principalmente na academia, ou está fazendo uma pós-graduação para ser especialista, às vezes a gente acaba tirando pouco tempo para conversar sobre coisas que não tem obrigação de fazer, tipo ler um romance. Então, acaba virando um refúgio para muitas pessoas esse espaço. E para mim também, mesmo estando organizando...

Sara: Para mim também.

Magna: É isso. (Magna)

Esse espaço refúgio nos permite falar de nossas emoções a partir da leitura e desenvolver nossa sensibilidade às inúmeras questões emergidas da leitura de mulheres negras. Mulheres<sup>328</sup> com diferentes trajetórias apresentam suas percepções sobre os livros e a sociedade com a qual eles dialogam. Além disso, é um espaço profícuo para a formação de redes, de trocas e fortalecimento para a construção do antirracismo em diferentes âmbitos. O clube do livro teve algumas participações de Sueli e Natalina. Sueli

---

<sup>327</sup> Na página 213 há trecho de entrevista de Magna pormenorizando como foi a criação e como é o funcionamento do clube do livro.

<sup>328</sup> O clube do livro é aberto também a homens, mas, em geral é frequentado exclusivamente por mulheres. As participações masculinas, segundo Magna, são raras e marcadamente minoritárias.

conta que a participação no clube é uma possibilidade de retomar o contato com a literatura:

Eu e Sueli estávamos conversando sobre literatura. Sueli comentou que participa do clube da Magna e me convidou para participar também.

Falei que participei do primeiro, mas depois não consegui mais, devido a muitas questões pessoais e à demanda de trabalho e do doutorado. Mas eu gostei muito de participar e quero voltar<sup>329</sup>, inclusive estou me organizando para participar do encontro do livro *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba, que li recentemente. A maioria dos livros lidos no clube são literários: contos, poesias e romances, mas o livro de Grada Kilomba foi um dos escolhidos para este ano.

Sueli relata que o clube do livro fez com que ela voltasse a comprar livros para ela, a ler literatura: - A gente fica estudando e acaba não lendo por prazer. – Ela explica, afirmando que está amando voltar a ler por prazer<sup>330</sup>.

Eu e Sueli buscamos participar do Clube do livro, como pessoas que apreciamos a literatura. No bojo de vidas corridas, com muitas demandas de trabalho, estudos e família, nós, como muitas profissionais da educação temos dificuldades de reservarmos espaço para a leitura como deleite. Isso é uma perda para nós, enquanto pessoas e enquanto profissionais, uma perda para encontros mais ricos e sensíveis na escola. A literatura nos abre à sensibilidade e à empatia, ao contato com outras culturas e ideias. Lendo mulheres negras, as profissionais que se envolveram no clube do livro tivemos a possibilidade de conhecer um pouco de seus olhares sobre o mundo, de saber um pouco sobre a vida dessas mulheres, que podem nos inspirar. São histórias para adultos, mas que podemos aproximar do conceito de literatura negro-afetiva, pois nos tocam profundamente.

A literatura negro-afetiva é potente para enfrentar o racismo justamente porque caminha pela via do afeto, “é repleta de amor. Sim. Amor. Esta palavra tão humana e fundamental nas nossas relações interracialis cotidianas que emanam potência para quebrar as barreiras do racismo pela vida afora, dentro e fora das escolas.” (ROSA, 2021). Essa literatura apresenta-se como uma possibilidade de desenvolver no currículo a circulação de conhecimentos, a sensibilização, a autoestima, a empatia, a construção e o fortalecimento de identidades positivas de crianças e adultos. Ela permite ainda, que temas sensíveis sejam abordados com delicadeza e cuidado junto às crianças. É uma ferramenta plena de afetos de alegria e desejo.

---

<sup>329</sup> Depois desse momento consigo retomar a participação no clube do livro por mais alguns encontros.

<sup>330</sup> Registro em diário de campo, 02/07/2021.

### 3.3.2 Estética e corporeidade

A experiência estética do corpo, ou seja, aquela que temos frente a um objeto ou um corpo ao senti-lo como belo, faz parte da existência humana, e as formas de codificar o belo e o feio são particularidades culturais que sofrem alterações, às vezes drásticas, outras não, no decorrer do processo histórico e político. (GOMES, p. 109)

A autoestima das crianças negras é tema recorrente nas discussões entre as profissionais da escola que se mobilizam a partir de uma agência antirracista, assim, a estética negra, a corporeidade e a representatividade são questões que emergem nos encontros nessa escola. Diferentes autores (RAMOS, 1957; SOVIK, 2009; TRINDADE, 2005) apontam que o racismo estabelece um ideal de beleza e estética brancas, que implica na “produção de significados positivos à branquitude, em contrapartida a significados negativos estéticos e culturais relacionados aos negros.” (SCHUCMAN, 2012, p. 21). Segundo esses(as) estudiosos(as), a hegemonia estética branca é reproduzida pelos meios de comunicação de massa, o que tem grande impacto social. Crianças descobrindo seus corpos frente a padrões estéticos eurocêntricos encontram na escola outras referências, seja nos corpos das profissionais da educação ou nas representações trazidas através de imagens e de referências a figuras negras em lugar de destaque por suas contribuições sociais. Ver-se belo(a) e como alguém capaz de ocupar qualquer lugar na sociedade é uma possibilidade trazida no currículo da escola que tem profundas implicações subjetivas.

A estética manifesta-se de diferentes formas. Alessandra, por exemplo, trabalhou com suas crianças um projeto sobre arte, que é um olhar estético sobre o mundo. Todas as formas de estética são importantes na construção de nossas subjetividades. A narrativa estética é potente “do ponto de vista da reeducação das relações raciais, por ser capaz de desfilar um discurso sem necessariamente acioná-lo oralmente. Um discurso carregado de cultura de luta antirracista e que, por isso, vai afetando os sujeitos com seus códigos.” (PEREIRA; LIMA, 2019, p. 23). A estética associada a corporeidade emerge da pesquisa na *Trilhando Sonhos* como fundamental na construção da educação antirracista, tendo em vista que

o ato de elaborar a auto apresentação implica em decidir por objetos, cores e cabelos com signos específicos para compor uma totalidade. [...] elementos estéticos elencados como argumentos, enquanto pensamos o produto final, que é a estética corporal, como uma narrativa composta por esses diversos argumentos. Assim, torna-se possível desfilar essa narrativa estética, mesmo em espaços onde as narrativas orais e escritas não tenham lugar, possibilitando a circulação dos argumentos/objetos e seus signos. (PEREIRA; LIMA, 2022)

Alessandra explica que a estética é onde muitas tensões raciais aparecem afetando pessoas negras, marcadamente mulheres:

Eu falo muito da questão estética porque acho que é a coisa que pega mais, que mais bate, principalmente na mulher. De que seu cabelo é feio, que você está gorda, que seu nariz é feio, de que você não é um ser padrão de beleza ou sequer aceitável como uma pessoa bonita. Pega muito na nossa sociedade atual [...] Quando eu olhar, me identificar e aceitar que eu sou bonita como eu sou, que meu cabelo é bonito como é, que eu sou bonita, que não precisa ser magra, que não tem magro ou gordo tem eu, que meu nariz é lindo, que sou linda como eu sou, bonita como eu sou e inteligente, porque a mulher não precisa ser bonita, ela é o que ela quiser principalmente inteligente e corajosa. (Alessandra)

Na infância a estética aparece como primeira manifestação de tensão racial. Beleza pode estar associada a diferentes adjetivações, inclusive a padrões de comportamento entre as crianças pequenas, já que ao apresentar comportamento que desagrada ao adulto, a criança pode ser confrontada com falas como: “Isso é feio”, “Você está feio/feia”, “Você é feio/feia.”. Quanto aos padrões estéticos *stricto sensu*, são, em nossa sociedade construídos a partir do referencial da branquitude. É importante destacar, que a beleza é uma qualificação cultural, depende padrões estéticos socialmente construídos e

Quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória. Em nome da ausência de beleza pode-se excluir e segregar. Nesse caso a beleza é usada como referência para a criação do seu oposto: a feiura e ao eleger a feiura como aquilo que está fora do que atinge positivamente em nosso campo sensorial pode-se usar uma determinada concepção de beleza como hegemônica e hierarquizar pessoas, grupos, povos, raças e etnias. A feiura é uma construção cultural que atua como oposto da beleza. Ambas dizem respeito a relação exclusão/inclusão. No contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquitude, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo. [...] a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro do nosso sistema de classificação racial. (GOMES, 2017 p. 109)

Assim, crianças negras passam a construir uma autoimagem negativa, já que seus cabelos, cor de pele e outras características fenotípicas não se adequam aos padrões da branquitude. Cavalleiro (2006) explica que os padrões de beleza racistas influem na afetividade das relações entre professoras(es) e crianças. Na EMTS é possível perceber que relações afetivas perpassam a valorização estética, o que contribui para a construção positiva da experiência estética do corpo. E o corpo é lugar de afetos, a afetividade é também uma manifestação corporal (SPINOZA, 2009; TRINDADE, 2006).

Alessandra conta que realiza intervenções a partir da estética por perceber que esse é um aspecto importante nas subjetividades de pessoas negras, mas que amplia a valorização das crianças para outros campos. A criança é enaltecida por ser bela, inteligente, forte, educada e corajosa em sua sala de aula. A professora marca também a

questão de gênero, reforçando que mulheres e meninas são mais que belas, são inteligentes, corajosas e capazes de serem o que quiserem. No campo da estética os cabelos são alvo intenso de racismo, uma das primeiras de suas manifestações entre as crianças, seja na percepção do cabelo de outras pessoas ou do próprio cabelo. Alessandra segue falando sobre isso:

Nessas minhas conversas eu consigo ver que elas têm essa questão de cabelo mesmo [...] “Essa é cabelo de menina, cabelo de menino. Esse cabelo é feio. Esse cabelo é duro”. [...] Pixaim. E daí a gente começa: “Você ouviu de onde? Quem você ouviu falar?”. Isso geralmente é com o cabelo. Depois vem outras formas: da cor, do nariz, mas geralmente começa com o cabelo. [...] Quanto mais cedo, menor o estranhamento [com posturas antirracistas] e vai passando o tempo, vai ficando mais velho, o estranhamento se dá primeiro pelo cabelo e depois pela cor. É difícil você ver, [porque] às vezes machuca. Neles. Porque começa a achar que o cabelo é feio. Você vai falar de cabelo e você vê que tem criança que fica mais encolhidinha, [Pensando:] “Vai falar que eu sou feia”. E quando você começa a falar: “Você é bonita, seu cabelo é bonito”. Começa a ter um sorrisinho, e: “Eu não sou feia”. Mas é duro ver que desde cedo o racismo já faz sua história, já deixa sua marca em crianças tão jovens. Eu acho que já tive isso com uma criança do M2, se não me engano. Essa questão de cabelo, de falar que “Meu cabelo é feio”, de não, pera ai, seu cabelo é bonito, “Não meu cabelo é feio”, uma criança de 3 anos. [...] Mas, geralmente, as crianças conseguem aceitar, nessa minha faixa etária [5 anos], elas aceitam, a gente conversa, tem um certo estranhamento [...] aquela resistência. A gente fala aqui: “Seu cabelo é lindo, sua cor é linda”, ela entende aqui, mas daqui a pouco está desenhando loiro [risos]. Porque é um trabalho diário, uma coisa de formiguinha, uma hora vai fazer efeito. Às vezes é mais rápido, às vezes não é. Às vezes já [desenham] um cabelo meio loiro, não tão claro, mais escuro. Às vezes, vem um cabelo vermelho. Um cabelo mais curto, porque também é um cabelão comprido. [...] As coisas começam a mudar devagarzinho, mas começa. Com os mais velhos [...] é mais difícil, porque é mais velho, está mais enraizado. Então, é mais complicado de mudar. [...] Quando eu falei com o segundo ano do cabelo, já era certo: “Existe cabelo ruim?”, “Sim”. E pronto, taxativo, sem sombra de dúvida: “Sim!”. E eu olhava para as crianças que falavam que existia cabelo duro, cabelo ruim, e tinham o cabelo que era dito que não é bom. Que eles acham cabelo ruim. E eu me assustei e: “Mas tem certeza que tem cabelo ruim?”. É estranho, é estranho. Quanto mais velho, maior o estranhamento e mais difícil você dialogar. Porque também tem uma barreira, uma autodefesa. Porque se estou falando de mim, eu estou falando que eu sou feio, então eu preciso de uma defesa. Eu até brinquei: “Mas vem cá, você já viu seu cabelo sem estar cortado na máquina? Já deixou seu cabelo crescer?”, “Não”, “Por que não?”, “Porque não!” Também tem isso, de não se identificar porque nunca viu. Como é que eu vou saber, como é que vou gostar do meu cabelo, se nunca vi meu cabelo? (Alessandra)

É difícil e doloroso ver crianças tão pequenas acreditando-se feias, ou agredindo colegas com críticas a seus corpos e cabelos, e sabemos que “no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (GOMES, 2003, p. 173). Meninas muito jovens, crianças pequenas ainda, têm seus cabelos alisados quimicamente; meninos têm seus cabelos crespos raspados. Alessandra identifica que quanto menores são as crianças, menos enraizado está o racismo e torna-se menos difícil a construção de outros padrões estéticos. Ela conta que é uma coisa de formiguinha, táticas diárias e pequenas somando-se para afetar e provocar fricções a um padrão estético que estrutura a sociedade e se faz

presente em diferentes relações e espaços de referência, desde o núcleo familiar – muitas vezes – até desenhos animados.

Jasmim nos conta que as relações das crianças com os cabelos acionam memórias de sua construção identitária, associada a conhecer os próprios cabelos, que receberam tratamentos químicos que alteram a textura e o formato dos fios desde que era muito pequena:

Teve uma fala de um menino [na EMTS] que eu lembrei de mim, porque na minha transição [capilar] eu falava que ia deixar meu cabelo crescer porque eu queria conhecer meu cabelo, e ninguém entendia, e eu explicava que [...] a minha mãe começou a fazer química no meu cabelo quando eu tinha uns quatro anos, três, alguma coisa assim. Eu comecei a ir nesses salões “Beleza natural”, eu nunca conheci meu cabelo, eu comecei muito nova, cheia de creme, não lembrava do meu cabelo [...] [Durante a transição] minha mãe ficava: “Mas você não vai passar química nenhuma no seu cabelo? Você não vai aguentar”, e eu: “Mãe, é meu cabelo, como não vou aguentar? É meu, é meu cabelo.”, e ela: “Mas se eu fosse você passava uma química, vai lá que eu pago – Olha a pressão – [...] você vai se decepcionar, você vai ficar triste”. Estou há quatro anos sem química no meu cabelo. [...] a minha mãe não foi criada para a auto aceitação e ela passou isso para mim, e se eu deixasse eu ia passar para meu filho [...] Quando eu comecei a fazer transição eu tinha uma mente mais aberta, mas não ao ponto de me aceitar [...] começo a aceitar os outros e depois você começa a se aceitar, porque aceitar o outro para mim naquela época era muito mais fácil do que me aceitar. E minha mãe também começou a fazer transição comigo, mas com química, saiu do liso mas ficou cacheado. E eu fiquei: “Mãe, conhece seu cabelo [...] a vida mudou de quando você tinha quatorze, quinze anos, agora tem produtos para cuidar do seu cabelo. Vamos”. Hoje em dia, nenhuma de nós duas usa química no cabelo. (Jasmim)

Jasmim explica que o processo de conhecer o próprio cabelo natural e de deixar de usar química começou com a aceitação de outras pessoas. Primeiro viu beleza em outras pessoas parecidas com ela, depois nela própria. Posteriormente, foi uma influência para a mãe, que hoje também traz os cabelos naturais. Mas o processo de transição capilar<sup>331</sup> não é fácil, ela sofreu com falas racistas. Essas são falas que buscam o controle do corpo negro em uma dinâmica que Gomes (2017) definiu como tensão regulação-emancipação. Ao alisar os cabelos em um contexto social de ofensas aos cabelos naturais, as “mulheres negras se veem forçadas a des-racializar o sinal mais significativo da racialização” (KILOMBA, 2019, p. 128) em um processo violento de adequação a padrões brancos de beleza (Id.). Alessandra percebeu como esse processo é violento e passou a ter seus cabelos naturais a partir dessa percepção:

tirar a química do meu cabelo, [...] um questionamento que eu fiz na faculdade: “Por que eu tenho que passar isso no meu cabelo? Meu cabelo é sensível. Por que eu preciso passar um alisante no meu cabelo, um relaxamento no meu cabelo se isso está me agredindo? Eu fico mais bonita com isso?” (Alessandra)

---

<sup>331</sup> Transição capilar é a fase em que os cabelos param de receber tratamentos químicos, mas ainda não estão com suas características naturais. Neste processo, os cabelos ficam entre uma e outra forma e podem ter partes lisas, crespas e/ou cacheadas.



Jasmim relata que o processo de transição capilar foi difícil também pelas falas das pessoas ao seu redor e que, ao mesmo tempo, hoje, ele lhe permite ser alguém que compreende e dá suporte a mulheres e meninas que o vivenciam:

A Jhee veio me chamar: “Jasmim, você pode vir aqui rapidinho?”. Cheguei na sala e ela: “Ai, Jasmim, fala com ela, mostra para ela seu cabelo.” Porque essa menina estava na transição. E a transição é uma época tão difícil. Eu fiz a transição [quando] já tinha vinte e três, vinte e quatro anos. [...] Transição, em mulheres negras principalmente [...] é muito... vou falar mesmo, mais cruel. Porque além de você ter tido [...] aquele cabelo liso quimicamente, ou até colorido, você está deixando o seu natural, sem nada, nem aquele creme [...] para “dar um susto” no cacho e ele abaixar. Fazer uma transição sem nada não é só você se olhar no espelho e ver seu cabelo crescendo. Não, é pior, são os comentários, “Sério que você vai deixar seu cabelo crescer? Sério que você vai deixar ele cacheado? Sério que você vai fazer isso?”. E cara, é sério! Eu estou deixando. E ninguém visibiliza isso. Então me chamaram para falar com essa menina porque ela estava usando um aplique, só que não era nem aplique, era uma coisa que encaixava para disfarçar, eu não sei explicar o que era, são coisas muito novas que eu não estou acostumada. E eu mostrei fotos, conversei com ela, aí ela falou “Seu cabelo é lindo, da professora é lindo, da tal pessoa é lindo, mas eu não consigo achar o meu lindo”, e independente do que eu falasse aquela menina não conseguia ver isso, mas assim, de certo modo ela falou “Eu gostaria de deixar meu cabelo crescer.” (Jasmim)

Assim como Jasmim, em algum momento, viu primeiro beleza nos cabelos crespos e cacheados de outras pessoas, a menina já começa a ver beleza em outros cabelos parecidos com seus cabelos naturais. Encontrar a própria beleza é um processo quando historicamente ela vem sendo negada na sociedade onde se nasce e vive. Em um contexto de classificação do cabelo de origem afro como ruim, o cabelo torna-se importante instrumento da consciência política (KILOMBA, 2019), os cabelos de Jasmim, Sueli, Alessandra e outras professoras negras “pode, sim, ser visto como uma declaração política de consciência racial através do qual ela[s] redefinir[am] padrões dominantes de beleza” (Id., p., 128). Nesse contexto, intervenções como as de Jasmim e Jhee são potentes ao acolher a criança e mostrar outros padrões estéticos, para além daqueles definidos pela branquitude. A própria presença das profissionais performa uma corporeidade que produz padrões estéticos que se afastam dos ideais de branquitude. Essa performatividade insere-se no bojo da

construção política do conceito de beleza e estética Negra. Esse conceito invade o campo da estética corporal e também das artes plásticas. A expressão *beleza negra* pode ser entendida como uma estratégia de emancipação do Movimento Negro. Esta também é uma estratégia complexa e tensa dentro dos processos de emancipação-regulação socioracial. A construção política da beleza Negra, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, emancipa o corpo negro ao valorizar um padrão estético colocado sob suspeita no contexto do racismo. (GOMES, 2017, p. 111)

Gomes aponta para uma construção sobre a beleza que vem se organizando desde a década de 1970 e que, ainda hoje, necessita de grandes esforços na política das relações. Isso se dá porque essa construção estética faz enfrentamento a um padrão de beleza

branco que se coloca como universal a partir de construções históricas racistas que se estabelecem desde a colonização e passam hoje pela mídia e por associações negativas à negritude, inclusive na maioria dos materiais didáticos, que associam África e pessoas negras à feiura e ao signo da falta. Jhee fala da pluralidade estética como importante na escola:

Aqui o que mais bate é a questão da aparência. O cabelo delas, principalmente na turminha do 1º ano em diante, ao 3º, já começa a incomodar. O meu cabelo tem química, elas acham mais normalzinho. Tem a Jasmim, que não usa química e a Jasmim se arruma, bem bonito o cabelo dela, elas já vão começar, vivenciando com ela, a achar aquilo bonito também. A professora tal, a pesquisadora que também é branca com cabelo bonito também. Eu acho que quanto mais pluralidade, melhor. (Jhee)

Através dessa pluralidade as crianças podem perceber que a beleza não está associada a apenas um padrão. Elas são belas como são, ou como preferem estar. Jasmim, performa através de sua corporeidade a beleza de cabelos naturais que pode inspirar muitas meninas. Mas essa performatividade tem a ver com a sua relação com o próprio corpo, uma relação atravessada pelo racismo e pela crítica que permitiu romper com padrões estéticos que não contemplavam seu desejo de conhecer os próprios cabelos.

É importante ressaltar que, sendo o currículo uma experiência de encontro e afetação, cada sujeito envolvido afeta os que com ele se encontram a partir de sua própria subjetividade, essa também em constante construção. Ser uma profissional negra que afeta as crianças não é seguir um padrão, como se a experiência negra pudesse ser reduzida a um modelo. A experiência negra é diversa e envolve pessoas que mantêm cabelos de diferentes formas, sejam eles naturais, quimicamente tratados, ou mesmo raspados, como o fazem, sobretudo, alguns homens. Jhee explicou que seus cabelos, alisados quimicamente, são mais aceitos pelas crianças.

Michele é uma mulher negra que tem optado por alisar os cabelos. Ela conta que vem fazendo essa opção, já tendo feito uma tentativa de transição capilar, mas que tem um diálogo aberto com alunas que mostram se inspirar nela, onde aponta que a química tem aspectos negativos, incentivando-as a não iniciarem esse processo do qual é difícil sair:

Eu aliso meu cabelo, porque me facilita a vida [risos]. Mas, há pouco tempo, quando eu parei de alisar o cabelo, usei um cabelo orgânico, eu senti que muitas meninas se sentiram representadas, porque eu fiquei com um cabelo cacheado [...] Eu acho que elas acharam que eu tinha parado de usar química, não entenderam que era um orgânico, que também não era o meu cabelo, mas foi uma tentativa de parar de passar química. E aí, acho que se identificaram mais. Eu acho que quando eu estou com o cabelo alisado, eles não me identificam tanto como negra. [...] facilita quando a gente chega e fala assim: “Eu também sou negra” e até o fato de eu dizer: “Eu aliso o meu cabelo” e essa explicação que eu dei, de por que facilita minha vida, que eu já acordo com mais facilidade de me arrumar... a gente que acorda cedo, vai para algum lugar e o cabelo já está arrumado do jeito que eu me sinto

bem, naquele momento. Essas explicações todas fazem diferença. Quando eu digo: “Eu aliso porque faz bem para mim, mas [...] se eu estivesse em um tempo, quando eu era criança, de ter esses recursos de cremes próprios para o tipo de cabelo, eu não teria alisado”, porque depois a gente fica meio escrava da química. [...] Faz diferença você chegar e falar: “Seu cabelo está lindo, seu cabelo cacheado está lindo”, cabelo que antigamente era desarrumado, agora está lindo e está tudo certo. Já tive alunas [...], por eu alisar, [que] pensaram em alisar cabelo e eu não encorajei. Uma aluna aqui da Rede, logo que eu entrei [...] O cabelo lindo, cacheadinho, cacheadinho. E ela queria se inspirar, porque eu alisava o meu. E eu falei: “Não faça isso, quando você quiser alisar o seu cabelo, você faz uma escova normal, não bota química” e ela não fez. Eu lembro que depois que ela saiu da escola em que eu trabalhava, ela voltou lá algumas vezes e agradeceu por eu não ter encorajado ela a alisar o cabelo, porque ela foi se descobrindo cada vez mais... a beleza dela, do cabelo dela. São fatos assim, que parecem ser isolados, mas, que marcam. [...] A gente ainda conhece gente que acha que a regra tem que ser ditada, que tem que alisar. Quando eu usei esse cabelo orgânico eu... eu tenho até vergonha de dizer isso, mas tem que falar... é... uma colega de trabalho falou para mim “Está parecendo neguinha do morro”. [...] E quando eu tirei – Tive que tirar por alguns motivos [...] eu ouvi: “Agora sim!” [...] aí eu: “Ai meu Deus, não acredito.” [risos]. (Michele)

Michele reflete sobre a importância, para crianças e adolescentes, de um diálogo como esse com uma mulher negra. A escolha por alisar os próprios cabelos não deslegitima sua fala, ao contrário, ela reflete junto às crianças sobre possibilidades de se verem belas hoje, que ela não tinha durante a própria infância. A diretora conta que quando fez uma transição capilar sofreu racismo de colegas de trabalho, profissionais da educação. A fala da colega associa negritude e pobreza, demonstrando que o poder aquisitivo para acesso às tecnologias de alisamento seriam uma forma de embranquecimento. As ofensas são um alerta “de que ela está se tornando  *muito negra*  ao mostrar muitos sinais de  *negritude* . Elas podem também significar que ela está mostrando “sinais de independência e descolonização em relação às normas  *brancas* , um fato perturbador para o público  *branco* ” (KILOMBA, 2019, p., 127). Tornar-se muito negra é associado assim à pobreza e feiúra. Michele compreende e vive o peso do racismo que afeta meninas e meninas negras na sua relação com o próprio corpo e cabelos.

Esse padrão estético é tão arraigado em nossa forma de ver a nós mesmos(as) e aos outros, que, pessoas já atentas a sua construção podem tê-lo ainda atravessando suas percepções. Wagner nos fala sobre isso:

A minha companheira de trabalho [em outra escola], OP, é negra, mas que solta uma “pérola” de que tinha um casamento para ir e ela precisa ajeitar o cabelo [...] passar uma escova no cabelo para ficar mais apresentável, com cara de riquinha. E eu de carona: “O seu cabelo por estar assim te dá a aparência de suja? Que isso, mulher preta? Você vem de família preta, o seu filho bate no peito e diz que é negro. Você diz que é negra! O que que é isso?” Aí ela ficou sem graça e hoje repete isso, de como que ela, mesmo tendo uma consciência negra, de ser mulher preta, ainda essas questões são insistentes para apagamento dessa racialidade. [...] Em relação às pessoas negras, algumas hoje, você percebe a ampliação dessa consciência. Eu lembro do livro tornar-se negro e outro dia o professor Sidney Nogueira retomou esse debate, do quanto tornar-se negro é tardio, mesmo nas pessoas retintas, porque há uma produção sistêmica que rechaça a negritude. Então passa-se a alisar cabelo, a fazer massagem no nariz do bebê para afilar, vai pegar menos sol, vai dar continuidade aos casamentos inter-raciais para melhorar a família – esse é o termo – no caso dos homens vão raspar os cabelos para não deixar a barba com aparência suja ou marginal – e isso é uma forma de defesa – E hoje

essas professoras negras, através de uma revalorização, de reencontro de valorização das suas estéticas, nossas estéticas, eu acho que isso vai produzindo também uma maior aceitação. A partir dessa maior aceitação, melhor aceitação, auto aceitação. (Wagner)

Os padrões estéticos nos atravessam e constroem nosso olhar. Como Wagner indica, mesmo pessoas que têm reflexão sobre questões raciais, são atravessadas por padrões estéticos calcados em ideais de branqueamento. No Brasil esses ideais são tão fortes que chegaram a se manifestar em políticas de Estado (SOUZA; SANTOS; SANTOS, 2020) e seguem influenciando o imaginário social. Wagner aponta para uma situação onde afetou a colega, questionando sua visão sobre os próprios cabelos e a própria beleza. Afetos como esse acontecem também na EMTS. Profissionais negras da escola têm diferentes cabelos, alguns naturais e outros com química. Percebo movimentos de valorização de uma estética de cabelos naturais entre colegas por parte de professoras antirracistas:

Ao final do grupo de estudos virtual nos organizamos para a foto, um *print* da tela, onde todos aparecemos, abrindo as câmeras. Na hora da foto as pessoas fazem brincadeiras sobre estarmos de pijama, descabelados(as).

Surgem comentários elogiosos:

- Olha os cabelos da Jasmim, que arraso!

- Jhee, com os Cílios, já lembra arrumada! – Jhee comenta que tirou os cílios postiços.

Cora diz que não secou os cabelos e mostra como estão os cabelos, que são curtos e muito lisos.

Michele diz:

- Quero ver tirar essa onda com cabelo crespo.

Sueli afirma:

- Eu tiro. - Mexe nos cabelos e diz:

- Olha só, não sequei com secador, nem penteei.

Jasmim diz:

- Eu também tiro, olha.... (Balançando os cabelos)

Michele, rindo, diz:

- Vocês tiram, eu não (risos)....<sup>332</sup>

Nesse encontro, um GE voltado para a discussão sobre alfabetização, letramento e consciência fonológica se fez no currículo um saber sobre relações raciais, envolvendo as profissionais que se encontraram. Profissionais afetando umas às outras, a partir de sua experiência. Ser mulher negra não é seguir um padrão. Michele nos falou de suas escolhas para os próprios cabelos. Alessandra e Jasmim nos falaram de seus processos de transição capilar e de conhecer a beleza de seus cabelos naturais. Michele indica em sua fala que os cabelos lisos naturais são mais aceitos socialmente que os crespos. Jasmim e Sueli afirmam os próprios cabelos como referência de beleza. Pergunto-me como essas falas afetam a cada pessoa presente na sala virtual, negras e brancas, com cabelos diversos.

---

<sup>332</sup> Registro em diário de campo, 28/10/2021. Grupo de estudos ocorrido em formato remoto.

Essa é uma pergunta sem resposta. O que é possível afirmar é que as falas produzem afetos, mobilizam padrões de beleza e olhares sobre nós mesmas(os).

É importante pensarmos ainda sobre as escolhas de cada pessoa sobre o próprio corpo, dentro da diversidade da experiência negra. Dialogando com diferentes autores e autoras identifico a violência na construção de autoimagem de pessoas negras em uma sociedade com referenciais estéticos brancos, e isso precisa ser considerado na construção de uma educação antirracista e na valorização da estética e corporeidade de cada sujeito envolvido na experiência educativa. Entretanto, essa perspectiva não pode assumir ares de determinação, em nenhuma relação, ainda menos quando parte de falas de uma pessoa branca. É importante que cada profissional da educação valorize a estética negra, a partir das escolhas de cada pessoa sobre o próprio corpo, ou irá ser mais um(a) a reforçar uma situação de violência, evidenciada por Nilma Gomes:

as mulheres negras continuam enfrentando um verdadeiro “patrulhamento ideológico” em relação à sua estética. Alguns as desejam com o cabelo “crespo natural”, considerado por um grupo como autêntica expressão da negritude; outros querem-nas de tranças, por julgarem que esse penteado aproxima a mulher (e o homem negro) de suas raízes africanas; outros, com o cabelo alisado, por considerarem que tal penteado aproxima as mulheres negras do padrão estético branco, visto socialmente como o mais belo. Enfim, esse tipo de cerceamento da liberdade da expressão estética e corporal do negro, sobretudo da mulher negra, demonstra que continuamos mergulhados nas malhas do racismo e do preconceito racial. (2017. P, 176)

Ainda associando estética e cabelos, Vanessa nos fala de uma atividade desenvolvida na escola:

A Sueli fez as questões dos lenços, a questão [...] do Turbante [...] Fez oficina: Cada professor trouxe seu lenço, laços. Na época, a gente tinha 4º e 5º anos, e as meninas, super se aceitaram. Porque é difícil, a questão da imagem para o público de 5º ano [...] Foi bem legal esse trabalho que a gente trocou. (Vanessa)

Os turbantes são utilizados pelas mulheres negras como elemento estético e acionam sua ancestralidade. Sueli, uma mulher preta que utiliza turbantes partilhou esse saber com as crianças e colegas de trabalho em uma oficina que acionou estética e autocuidado apontando para “uma relação entre a consciência racial e a descolonização do corpo negro” (KILOMBA, 2019, p. 129) e influenciou positivamente na construção de autoimagem das meninas. Esse cuidado e valorização das crianças é parte da perspectiva antirracista que atravessa o currículo da escola, não em uma atividade deslocada, mas dentro de uma experiência educativa que privilegia a educação das relações étnico-raciais calcada em valores civilizatórios afro-brasileiros, como a cooperatividade, a circularidade do saber, a memória, a ancestralidade e a corporeidade. Entretanto, é sempre importante lembrar que o racismo, enquanto normatividade, segue também atravessando o currículo.

Muitas vezes, as crianças trazem o racismo que orienta seus padrões estéticos, machucando colegas, como acontece na situação narrada a seguir:

Sueli e Jhee conversam sobre uma situação acontecida em sala e eu me aproximei. Elas relataram que uma menina que sempre vinha com os cabelos presos veio com eles soltos e foi elogiada pelas duas, por seus cabelos serem lindos, cheios e cacheados, mas criticada por uma amiga. No dia seguinte ela vem com os cabelos escovados, o que as duas lamentam. Sueli lembrou-se do livro *O Cabelo de Cora*<sup>333</sup>, mas nesse caso o desfecho foi outro. Ela fala que sempre quis ter mais cabelo, mais volume, e realmente olhou com admiração para os cabelos da menina. E que é muito ruim ver isso acontecer, que o cabelo escovado fica feio, ressecado.<sup>334</sup>

O currículo é experiência partilhada e não é possível controlar as crianças e sua influência. A menina tem referências positivas e elogios de seus cabelos, da parte das profissionais. Ao mesmo tempo uma colega critica seus cabelos. Essa cena narrada mostra a importância de uma educação antirracista para todas as crianças, de criar instabilidade nos seus padrões estéticos, para que as crianças possam ver a si mesmas e a suas colegas como belas, para que não produzam esses afetos tristes na escola e na vida.

Os cabelos tomaram a maior parte da discussão nessa seção. Isso não é por acaso, como já demonstrei, eles configuram-se como um marcador racial fortemente atingido pelo racismo. Entretanto, não são o único. Profissionais negros(as) podem ser referência estética para as crianças através de sua corporeidade, para além dos cabelos. Profissionais brancos(as) podem também acionar outras referências para as crianças, apresentando padrões estéticos que se afastem dos referenciais da branquitude. Magna aponta para a importância da corporeidade e da estética nas relações entre crianças e profissionais da educação, sobretudo professoras negras:

Eu sempre falo uma coisa que é besta, mas que, no fundo é importante: professora não têm que trabalhar de calça jeans e blusa branca. Professora tem que trabalhar de vestido, de brinco, tem que inspirar: quero ser igual a você, que lê, que estuda, que trabalha, que liga seu carro e vai dirigindo para a escola, toda esvoaçante, de vestido rodado. “Que saia linda, professora!” e bota a mão. Tem professora que chega lá na escola com pastinha de baixo do braço, com aquela olheira horrorosa, não passa um batom, de bermuda ciclista [risos]. Não inspira ninguém. Isso qualquer professora. Quando você é uma professora negra isso é muito maior, porque, ultrapassando aquele discurso raso da cor da pele e do *black*, do cabelo duro, cabelo liso, é uma professora que eu quero ser assim, quero ser bonita, quero a saia rodada, quero ter vestido colorido: “Nossa professora, que linda você está!”. Quando você é uma professora negra e é bonita na escola, isso atravessa muito as crianças. “Quero ser parecido com você.” E quando você vai pensar nessa coisa da política, de estética, usar um tecido africano, ir trabalhar de turbante... – porque já tive vários casos que aconteceram assim: “Professora, desenhei você; aí vem aquela boneca branquinha com cabelo liso até aqui. Por que? Porque ela me ama, ela quer me colocar da forma mais bonita que é, e para ela coisa bonita é isso, a branca loira, do cabelo esticado e loiro amarelão, pintado com lápis amarelo. Então, você ter essa preocupação estética – isso eu estou falando só da estética, mas tem

---

<sup>333</sup> Camara, Ana Zarco. Ilustrações Taline Schubach. Editora Pallas, Rio de Janeiro, 2013. No livro, a menina que tem os cabelos criticados pela colega é fortalecida pela tia através da valorização de sua estética.

<sup>334</sup> Registro em diário de campo, 05/08/21.

várias formas de inspirar o aluno – é uma responsabilidade mesmo. [...] Até pouquíssimo tempo atrás se eu andasse de turbante na rua as pessoas me chamavam de macumbeira. No mundo onde eu nasci? São João de Meriti? Hahahaha. Então, eu acho que tem tudo isso, o nosso corpo é político. (Magna)

Enquanto entrevistava Magna essa fala me atravessou, pois eu sou a professora que não se preocupa muito em se arrumar. Eu não tenho nenhuma maquiagem no momento. Não tenho usado acessórios... Minhas olheiras estão cada dia mais fundas. Acordando às cinco e vinte da manhã para lecionar às sete, não tenho o menor desejo de me arrumar. Passei metade do tempo em campo de pesquisa usando coque, pois não queria demandar tempo arrumando os cabelos, até que cortei-os bem curtos. Estou constantemente exausta, trabalhando e cursando o doutoramento, vivendo questões familiares e emocionais. Quando Magna me fala que a preocupação estética é uma responsabilidade em inspirar o(a) aluno(a), tudo isso vem à tona. Ao mesmo tempo pergunto-me até onde se arrumar é, na verdade, seguir padrões definidos para mulheres. Penso que amei a liberdade de nunca mais fazer as unhas, e que, de fato não sou afeita a maquiagens, nem sei utilizá-las. Quanto ao que é padrão para mulheres, Magna não usa saltos na escola, por exemplo. Como uma professora e pesquisadora branca na escola, a questão de minha estética ser inspiração para as crianças é relevante? Por que nunca tive essa preocupação? No sentido apontado por Magna esse seria mais um privilégio da branquitude.

É importante analisar, no contexto da tese, a valorização da estética negra na fala de Magna. Eu trouxe a estética para a tese porque ela emergiu do campo de pesquisa, das relações e experiências na escola. Talvez tivesse sido mais confortável para uma pesquisadora branca não trazer para o texto o debate sobre cabelos e outros elementos estéticos negros. Mas as crianças negras vivem atravessamentos racistas em suas escolhas sobre o próprio corpo; Homens e mulheres negros vivem esses atravessamentos; e isso se reflete na experiência que se faz na escola. Magna nos traz a importância da estética, destacando que ela é mais uma forma de profissionais da educação inspirarem crianças. Quando uma profissional da educação negra é inspiração estética para suas crianças, ela rompe com padrões estéticos da branquitude, e performa para as crianças negras modelos de beleza com os quais se identificar. A profissional performa uma narrativa estética que “rompe o silêncio [...] e faz circular cultura de luta antirracista, promovendo desestabilização. Não é mais apenas reconhecer-se negro, é reconhecer-se negro e carregar consigo toda uma discursividade estética que desestabiliza, mesmo no silêncio.” (PEREIRA; LIMA, 2019, p.24)

A diretora Michele fala de sua professora marcante e nos faz pensar nas crianças de hoje sendo inspiradas por profissionais negras:

Aquela mulher negra empoderada, naquela época, com os brincos coloridos, os lábios carnudos pintados de vermelho. (Michele)

A estética é uma das formas pelas quais a professora inspira Michele. Como Magna nos fala das crianças de hoje: “Quero ser como essa professora!”. Magna afirma que, se a professora é negra, ser uma referência estética é ainda mais importante. Essa performatividade estética é um reflexo da relação da pessoa com o próprio corpo, com suas percepções de beleza e escolhas estéticas para si. Enquanto padrões sociais ainda negam a beleza negra, o corpo da professora performa beleza e autocuidado. Essa beleza se manifesta de diferentes formas, a partir das relações das profissionais consigo mesmas e delas com as crianças e com suas colegas de trabalho. O uso de turbantes e tecidos com estampas inspiradas em padrões africanos é apontado por Magna como elemento estético importante, que revela o corpo como político. A professora nasceu em São João de Meriti, outro município da Baixada Fluminense, e até bem pouco tempo atrás, usar um turbante nesse espaço era ser alvo de discriminação. Hoje ela e outras professoras usam turbantes na escola, fazem oficinas ensinando esse autocuidado ancestral para as crianças, construindo com elas padrões estéticos que valorizam a negritude, sua cultura e beleza. Magna refere-se a mulheres, maioria na escola, mas os homens também são referências estéticas para meninas e meninos na escola. As crianças também se influenciam, seja através da própria corporeidade, ou de falas sobre os corpos umas das outras.

### 3.3.3 Representatividade

Apontando a representatividade como potência na educação antirracista, preciso, em primeiro lugar diferenciar representatividade e representação. De acordo com definições do dicionário Michaelis, representação é “Qualquer coisa que se representa; imagem ou ideia que traduz nossa concepção de alguma coisa ou do mundo<sup>335</sup>.” Assim, estar representado(a) não significa ter uma representação positiva ou mesmo coerente com a realidade de um grupo, já que a perspectiva da realidade se altera pelo olhar de quem a retrata. Em uma sociedade racista, as representações sobre pessoas negras são atravessadas pelo racismo, assim, não basta que elas estejam representadas nos diferentes

---

<sup>335</sup> Definições disponíveis em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/representa%C3%A7%C3%A3o/>



espaços sociais, é necessário que haja representatividade. Ainda partindo do dicionário Michaelis, representativo é o que “representa ou serve para representar; Diz-se de organismo (sindicato, associação etc.) com direito reconhecido de representar um grupo, uma comunidade etc.<sup>336</sup>” Assim, a representatividade associa-se ao que é reconhecido como tendo direito de representar um grupo, ou seja, é reconhecido a partir da perspectiva do grupo como legítimo para sua representação. A representatividade negra parte de representações significativas das vivências das pessoas negras, que estejam associadas à valorização de sua atuação política, social, estética e cultural.

Pessoas negras estiveram representadas na escola, nos materiais didáticos, na mídia e em diferentes espaços sociais brasileiros ao longo dos diferentes períodos históricos que vivemos, entretanto, essa representação vem sendo feita tradicionalmente a partir de estereótipos e construções negativas, que produzem um forte imaginário social a partir de imagens de sofrimento, servidão, marginalidade, pobreza, guerras e doenças como únicas associações ao continente africano (PEREIRA; LIMA, 2019.). Essas representações e discursos atingem de forma muito violenta às pessoas negras, podendo gerar representações negativas de si (SOUZA, 1983), auto rejeição e contribuindo para uma “monocultura do corpo e do gosto estético” (Gomes, 2017, p. 78). Entre as pessoas brancas essas representações produzem concepções racistas, onde apenas o próprio grupo racial é associado a um imaginário positivo. Entre as crianças, em momento chave de construção identitária, a questão da representatividade é ainda mais marcante. É preciso, assim, superar representações que fortalecem o racismo, construir e fortalecer a representatividade negra e indígena em nossas escolas e nos diferentes espaços sociais.

Wagner explica a importância de ir além da representação, construindo representatividade:

Eu falo sobre cabelo, leio as tranças de não sei quem e já estou trabalhando negritude. Não deixa de ser, eu já estou trabalhando relações étnico-raciais. É uma proposta. Só que hoje também há produção de que representação não é representatividade. Isso a gente precisa agora dar mais um passo. Porque você tem hoje inúmeros livros de Literatura infanto-juvenil, que tratam das questões das relações étnico-raciais desde a infância [...] graças também a esse dispositivo legal que é a Lei 10.639, que de uma certa forma é um reflexo que vai produzir isso, mas representação não é representatividade. “Cabelo de Lelê” um monte de gente vai utilizar, mas se você olha aquele desenho, é algo que traduz uma estética, propõe uma estética negra, mas de uma maneira totalmente enviesada. E as pessoas passam a utilizar esse livro na intenção de [...] [trabalhar] representatividade, mas está trabalhando representação e reforçando estereótipos. São essas questões que ainda são necessárias. E isso nos leva a entender que ainda tem muita coisa a se fazer. (Wagner)

---

<sup>336</sup> Definições disponíveis em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/representativo/>

A diferença entre representação e representatividade, nesse caso, se aproxima da diferença entre incorporar conteúdos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros e produzir uma educação antirracista. A educação antirracista é uma perspectiva educativa de onde se tem cuidado com a promoção de representatividade coerente com a diversidade da experiência negra e não reprodutora de estereótipos. A representatividade configura-se como um afeto antirracista ao romper com esses estereótipos, a partir de representações positivas significativas que contribuam para construções identitárias e recursos de enfrentamento às violências advindas do racismo.

As profissionais antirracistas da EMTS trazem a representatividade para o currículo ao acionarem personalidades negras, desde elas próprias, como exemplos para as crianças, de que as pessoas negras podem estar em diferentes espaços sociais. É possível perceber a construção dessa representatividade no currículo ao longo da tese: na escolha de literatura com protagonismo negro, na escolha de imagens de pessoas negras para as atividades de ensino remoto, na reportagem sobre um menino bailarino negro, que mostra às crianças que meninos podem dançar balé, além de mostrar pessoas negras neste espaço. Uma exposição no pátio mostrou pessoas negras em diferentes espaços sociais, desde à política, ao futebol. Também no pátio, as crianças foram descobrindo que algumas de suas referências entre pessoas famosas são negras, o que ajudou na construção das próprias identidades, pois, “Se o Neymar é negro, eu também sou<sup>337</sup>.” Quando as crianças desenvolvem um projeto sobre arte, Alessandra apresenta artistas negros, indígenas e brancos. As imagens escolhidas, quando representam pessoas, trazem também esses diferentes pertencimentos raciais.

Mesmo quando surpreendidas pelo posicionamento das crianças, que vai além do previsível, quando não se espera, as professoras antirracistas acionam referências negras, com características parecidas com as das crianças, fugindo à universalização da branquitude. Quando crianças afirmam que meninos não podem ter cabelos grandes, por exemplo, elas vislumbram outra possibilidade: Meninos podem ter cabelos de muitas formas, entre elas longos, curtos, volumosos, lisos, cacheados e crespos. A representatividade aciona relações afetivas das profissionais: muitas vezes Sueli mostra sua filha para as crianças, que admiram sua beleza e “fofura” de criança pouco menor. A menina serve de referência como Princesa Tiana em seu aniversário e na pintura de seus desenhos, com cor de pele marrom, como a dela própria. Certa vez, Nilcideia chegou à

---

<sup>337</sup> Registro em diário de campo da aula 4 da oficina de educação e literatura antirracista ministrada pela professora Magna, articuladora de leitura, onde ela cita a fala de uma criança, em 04/08/2020

escola empolgada, partilhando com as crianças a alegria de ver nas Olimpíadas uma menina de seu círculo social:

Nilcideia conta às crianças, empolgada, que conhece a atleta Tiffany<sup>338</sup>, do atletismo, que é de sua igreja. Diz que estava acompanhando a corrida, vibrando muito, e lê uma reportagem que diz que a moça ficou em 5º lugar e precisava do 4º para a classificação para as finais ou semifinais....

Comento como são todos e todas campeões por estarem nas olimpíadas. Uma seleção de todo o Brasil. Ela concorda e conta sobre a trajetória da menina, que começou a correr no centro de esportes de Duque de Caxias, vista por um olheiro, passou a treinar pela Marinha e continuou crescendo no esporte, com muita dedicação. Comento que isso é um orgulho para toda Caxias.

Ela mostrou às crianças, no celular, uma matéria de jornal com a foto de Tiffany, uma atleta negra com cabelos crespos e disse a uma menina da turma: “Ela usa pompom, igual a você!”<sup>339</sup>

Nilcideia trouxe para as crianças uma referência de pessoa negra e caxiense, que se destaca no campo dos esportes. As crianças ficaram empolgadas quando souberam que Tiffany é de sua cidade. Nilcideia observa que a atleta tem os cabelos parecidos com os de uma criança da turma, afirmando também essa referência estética, que afeta a menina com alegria.

A representatividade atravessa todas as outras táticas de educação antirracista, pois todas lidam com representações e significações da negritude. Assim, a partir da representatividade elas podem construir significados positivos da negritude e da identidade negra, afastando-se de estereótipos de representações racistas. Ela se faz, nesse sentido, em múltiplos aspectos na escola: nas relações com pessoas de diferentes pertencimentos raciais; com profissionais da educação negras e negros que são referências para as crianças e também para colegas de trabalho; com a apresentação de figuras de referência em diferentes áreas de atuação profissional, de pessoas famosas e de pessoas próximas dos sujeitos que se encontram na escola; nas escolhas de livros, filmes e desenhos animados que compõe as aulas. A construção de múltiplas representatividades possibilita a percepção da diferença como positiva. Ver a si e ao outro como legítimas representações do belo, inteligente e capaz de ocupar lugares de prestígio é uma possibilidade que se abre no currículo a partir dessas múltiplas representações. Na EMTS a representatividade negra fortalece a autoestima das crianças negras que encontram referências positivas na construção de sua identidade racial. Ao mesmo tempo, as crianças brancas se beneficiam com a representatividade negra, que possibilita construções

---

<sup>338</sup> A atleta representou o Brasil nas provas dos 400m rasos e do revezamento 4x400m rasos misto nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020.

<sup>339</sup> Registro em diário de campo, 03/08/2021.

identitárias que separem branquitude e brancura, contribuindo para que valorizem diferentes pertencimentos raciais.

### 3.3.4 Entre limites e possibilidades: religião como desafio ao antirracismo na escola

A intolerância religiosa – racismo religioso<sup>340</sup> – aparece como um limite para muitas profissionais na escola. Mais ou menos engajadas no que tange à educação antirracista, elas apontam que é difícil, ou até impossível trabalhar a temática. Tema que mobiliza crenças arraigadas e verdades tidas como absolutas, parece gerar uma instabilidade que, produzindo conflitos intensos, mostra-se difícil de ser construtiva de mudança. Os afetos da raiva, do medo e outros afetos tristes se fazem presentes diminuindo a potência de agir (SPINOZA, 2009) de crianças, famílias e profissionais. A temática da intolerância religiosa aparece na tese como uma evidência de que as famílias também fazem parte do currículo que se constrói na escola e, ao mesmo tempo, de que o racismo é norma e estrutura, assumindo no campo religioso uma de suas formas escamoteadas. Esse é um ponto de tensão que demonstra que é preciso sonhar novos caminhos quando parece não haver caminho a trilhar, sonhos que nutram a “capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos”, que permitam “criar novos papéis fora dessa ordem colonial” (KILOMBA, 2019, p.68).

O racismo é estruturante da sociedade, e assim, está presente como normatividade, nos mais diferentes campos sociais. Não é diferente no campo religioso. As religiões de matrizes africanas são perseguidas no Brasil, demonizadas, a partir de uma associação colonial negativa a tudo que é relativo à África e à diáspora. Nesse processo

o racismo atinge explícita ou implicitamente a dimensão mais importante de uma pessoa e/ou de uma coletividade: sua própria humanidade. O processo de demonização dos cultos de matrizes africanas, em última análise, caracteriza a negação da humanidade desses fiéis. (NOGUEIRA, 2020, p.48)

A Baixada Fluminense, e Duque de Caxias, em particular, abriga tradicionais casas de culto afro-brasileiras, “a história da expansão do Candomblé no Rio de Janeiro

---

<sup>340</sup> O racismo, enquanto estruturante da sociedade, manifesta-se em todos os campos sociais. Não seria necessário, então, classificá-lo como racismo religioso, definindo-o apenas como racismo. Entretanto, opto por utilizar a expressão *racismo religioso* a fim de demarcar que trata-se de uma manifestação do racismo no campo religioso, tendo em vista a possibilidade de que esse racismo seja invisibilizado, definindo-se os conflitos como intolerância religiosa. A expressão é um marcador de que o racismo manifesta-se neste campo.

estaria associada à migração dos terreiros para a Baixada Fluminense” e “também os terreiros de Umbanda vão encontrar na Baixada fluminense um espaço de expansão a partir do seu surgimento no Rio de Janeiro.” (ROCHA, 2011, p. 7). As perseguições a esses grupos religiosos é intensa no território (ROCHA, 2011; Rocha; Puggian; Rodrigues, 2011; SARAIVA, 2019), com conflitos aumentados pelo crescimento de diferentes denominações religiosas evangélicas, pentecostais e neopentecostais (Rocha; Puggian; Rodrigues, 2011). Esse é um cenário que se reflete nas diferentes escolas de Duque de Caxias, incluindo a Trilhando Sonhos.

Na escola pública, em muitos casos, apesar da laicidade ser um princípio legal da educação, o cristianismo é tratado como norma (FREITAS, 2016, p. 32), a partir de ideias de universalidade e da perspectiva de religiões dominantes. Quando seus elementos, como valores, músicas, celebrações – Páscoa e Natal, por exemplo – e até mesmo orações, são incorporados ao currículo, essa normatividade opera pelo silenciamento da diferença, já que a normatização do cristianismo na escola reforça o estigma sobre as religiões de matrizes africanas e seus fiéis e “estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatiza-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio.” (NOGUEIRA, 2020, p. 19).

Quando o racismo passa ao campo religioso, pode não ser percebido, já que é entendido como intolerância religiosa. Nogueira aponta que

Há uma discussão estendida referente à compreensão semântica adequada a perseguições, violências, privações, opressões, impedimentos, agressões, demonização, subalternização, segregações, exclusões e toda sorte de crimes cometidos em nome de uma religião que se quer hegemônica com vistas à condenação das tradições de origem negroafricana no Brasil. Alguns acreditam que a melhor expressão seja “intolerância religiosa”. Todavia, no caso das violências praticadas contra as religiões de origem africana no Brasil, o componente nuclear desse tipo de violência contra as CTTro<sup>341</sup> é o racismo. (2020, p., 44)

Assim, resgatar a historicidade da intolerância religiosa no Brasil é importante para a compreensão de que essa intolerância ganha força quando associada ao racismo. Qualquer religioso pode sofrer intolerância, mas aqueles que professam religiões de ancestralidade negra e indígena em uma sociedade majoritariamente cristã sofrem uma intolerância baseada na demonização da religiosidade desses povos, o racismo religioso. A separação

---

<sup>341</sup> Nogueira adota a expressão Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro) como denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, já que diante da perseguição, são todas “macumba” – no sentido negativo da palavra –, por isso ele utiliza a expressão, entendendo que esses grupos precisam que nos ver-se como irmãos e parte de uma cultura com gênese comum.

entre intolerância e racismo religioso é muito comum em nossa sociedade. Ela se manifesta no currículo, mesmo entre profissionais que defendem que as diferentes matrizes religiosas devem ser respeitadas e valorizadas enquanto cultura na escola. Nessa perspectiva Vanessa e Cora falam sobre o episódio de conflito em que um responsável acusou a escola de ensinar macumba às crianças:

No livro que falava sobre as matrizes africanas, o responsável achou que a escola estava trabalhando macumba, então, a questão do preconceito com a religião em si e não especificamente [com a questão racial]. (Vanessa)

Mas aquele não foi preconceito racial. Aquilo foi intolerância religiosa [...] ele relacionou, porque estava trabalhando a questão da história do Brasil e faz parte da história do Brasil a questão da religião afro. E ele, como pastor evangélico...ou... como uma pessoa que se autodenominou pastor evangélico, porque, tem que pontuar [...] questionou: “Se a escola é laica e eu não posso falar de Deus, de Cristo, vocês também não podem falar que os negros cultuavam os orixás”, só que uma coisa é a gente fazer proselitismo, botar todo mundo para tomar cálice de suco de uva e comer pão, como já aconteceu aqui. Eu sou evangélica e quando aqui, na Páscoa, as crianças vinham para o pátio e era distribuído copinho de café com suco de uva e pão para as crianças celebrarem o corpo de Cristo, eu não ficava.... [...] Por dois motivos: primeiro, porque é proselitismo religioso e eu sou contra. E segundo, porque eu sentia que a minha religião estava sendo desrespeitada [...] No caso desse pai, acho que foi mais intolerância religiosa, mas que atravessa a questão do preconceito [...] o pai é negro, mas [entende] que religião de negro, religião de africano, é anticristã. E aí, tem que ser combatida. (Cora)

Ambas as profissionais, discordando da minha fala, pontuam que não foi um episódio de racismo, mas de intolerância e/ou preconceito religioso. Ao fim de sua explanação sobre a situação, Cora reflete que, esse caso de intolerância religiosa é atravessado pelo preconceito racial, pois mesmo sendo um homem negro, o pai da criança relaciona religião de negro/africano à anticristã e por isso, que deve ser combatida.

Na Trilhando Sonhos, como em outras escolas de Duque de Caxias<sup>342</sup>, já aconteceram momentos de ritos evangélicos, como orações e a celebração da Páscoa, o que se evidencia no relato de Cora. Atualmente, com uma maioria de profissionais contrárias(os) a essas práticas, e amparadas pela legislação que prevê a educação laica na escola pública, a EMTS não mais as promove. As profissionais estão indo contra práticas pedagógicas em que

a matriz religiosa cristã é apresentada diversas vezes na escola como a única religião legítima, tendo espaço privilegiado nesta instituição. Quando isto ocorre, o cristianismo se torna elemento fundamental de um projeto de civilização eurocêntrico e monocultural que tem na instituição escolar um dos seus agentes mais importantes. (FREITAS, 2016, p.37)

Ainda que algumas profissionais não manifestem resistência a partir de uma leitura racial de tais práticas, elas estão fazendo um enfrentamento ao racismo religioso quando não

---

<sup>342</sup> Essa afirmação é feita com base em minhas próprias vivências na rede de ensino e pelos relatos de Freitas (2016)

reforçam esse projeto de civilização eurocêntrico e monocultural do campo religioso dentro da escola. No conflito ocorrido na EMTS o responsável parece se ressentir dessa perda de espaço para sua religião na escola e associar a menção a outra religião em um livro didático que aborda uma construção social e histórica, a uma entrada equivalente àquela que sua religião já encontrou nesta e segue encontrando em outras escolas.

Wagner fala sobre esse caso e avança na discussão:

A gente carece de sentar, refletir melhor e introduzir essas questões que, querendo ou não, são tocadas pelo racismo, sobretudo o racismo religioso muito forte aqui – pelo menos na época em que eu trabalhava. Não dito claramente, mas percebido pela religião das pessoas, por como lidam com a questão religiosa e como entendem a negritude. E elas entendem muito pelo viés do racismo religioso, o que em Caxias é um grande impeditivo, porque as pessoas entendem que você trabalhar negritude nas escolas é fazer proselitismo religioso para o Candomblé ou Umbanda. E querendo ou não, você tem uma guerra santa, velada mas tem, do extermínio da religiosidade afrodescendente, diaspórica. [...] Aqui tiveram apresentações lindas – mas eu contei, acho que dez apresentações de hinos cristãos. Quando uma professora propôs uma atividade, ela pulou uma atividade que falava sobre religiosidade negra, mas que no verso dessa página tinha desenho de candomblé representando orixás, um pai fez um escândalo. Quase bateu na diretora. Eles foram parar na polícia. Foi muito grave o que aconteceu aqui, muito mesmo. A ponto de filmar, de perseguir, de publicar nas redes sociais. Mas a diretora que era daqui, muito inteligente: “Você não vai me Ameaçar” e fomos todos pra delegacia. [...] Não sei o que deu ali, se foi retirada a queixa, mas fizemos e impôs respeito. Mas, a partir daí se retomou o medo de se tratar dessas questões. Então, você pode fazer apresentação cristã, mas não pode nem sequer mencionar ou se aproximar de uma representação afrodiaspórica religiosa. Eu vejo essa questão em [Duque de] Caxias muito forte, a ponto de você nem poder trabalhar capoeira nas escolas porque tem tambores [...]. E a gente optou por, posteriormente, não trazer nenhuma manifestação religiosa. Não pode a minha, então não pode nenhuma. Mas havia isso veladamente, com professoras que rezavam antes de entrar, que oravam ao final do dia, no começo do dia. Não discutia, mas também não fazia – ou se fazia era muito por fazer. (Wagner)

Celebrações religiosas cristãs são comuns na rotina das escolas e por vezes provocam pouca ou nenhuma reação (FREITAS, 2016, p. 33). De um modo geral músicas e orações evangélicas entram na escola sem questionamentos, já que essa é a religião majoritária entre profissionais e famílias. Assim, promove-se não só o proselitismo criticado por Cora e Wagner, mas também um apagamento da diferença. Crianças cristãs, de diferentes religiões, partilham alguns significados trazidos para a escola com músicas, orações e ritos de Páscoa. Entretanto, crianças – e adultos – de outras matrizes religiosas, não apenas não partilham tais significados, como têm significantes de seu campo religioso frequentemente rechaçados. Mesmo quando são apenas mencionados, tais significantes trazem a pressão pelo apagamento da diferença.

A situação em que o responsável denuncia a escola na internet através de vídeos e faz tensionamentos junto a funcionários(as) e famílias na porta da escola gerou um desgaste muito grande, pode-se dizer que foi um evento traumático, pois é um relato que aparece em quase todas as entrevistas produzidas na pesquisa, associado a afetos como a

angústia, a dor, e o medo, que se materializam na forma de abordar a temática religiosa junto às crianças.

Mesmo não sendo dirigente do primeiro turno, foi uma coisa muito constrangedora. [...] a Ana Luzia ficou muito mal com essa história, a professora também, porque a professora caiu “de gaiata”. Ela não fez nada demais, simplesmente estava aplicando um conteúdo que existe no livro, sem maldade nenhuma, não estava ensinando nada além do que estava no livro. Eu tenho um vídeo desse pai falando, vou mostrar para você, foi bem constrangedor, bem chato, bem difícil, principalmente por causa da Ana Luzia, ela ficou muito mal porque ele não mediu esforços para atacar a Ana Luzia, atacar a escola por uma coisa que está no livro que o MEC liberou para a escola e que é a lei. (Nilcidea)

A diretora Ana Luzia, apesar de não ter concedido uma entrevista para a pesquisa, falou-me que a situação foi muito difícil e a afetou muito. Ao mesmo tempo, evidenciou-se o fortalecimento coletivo da equipe da escola e o enfrentamento da situação a partir do amparo da Lei 10.639/03, que determina que a cultura africana e afro-brasileira, da qual fazem parte as religiões, seja abordada na escola. Vanessa conta sobre a importância da união do grupo no enfrentamento à situação e também do diálogo com a comunidade, que vinha sendo fortalecido através de um projeto que permitia a presença de famílias no cotidiano escolar, possibilitando que compreendessem melhor o currículo vivido na escola:

Nesse dia a professora faltou e eu que estava como dirigente de turno, assumi a turma, mas com as páginas do livro que a professora determinou. Foi bem complicado, mas depois, ele se viu sozinho, porque não teve apoio dos outros responsáveis. Ficou falando sozinho, porque é uma pessoa desequilibrada, tem um histórico aqui na comunidade, difícil, então não teve uma repercussão maior porque os outros familiares não apoiaram ele. [...] os próprios funcionários, a equipe de professores se mobilizou para dar apoio à Ana Luzia, porque isso refletiu diretamente na direção, então a gente fez uma mobilização e ficou tudo resolvido, esclarecido. E a Magna tinha um trabalho muito bacana, que era uma vez ao mês, a gente tinha contato com os responsáveis que teriam que sempre assistir um filme e depois do filme um trabalho, não necessariamente sobre a questão racial mas havia todos os temas, então esse contato com os pais, mais íntimo, era melhor de conhecer o trabalho da escola. (Vanessa)

É importante pensarmos que, mesmo que esse pai seja visto por algumas pessoas da comunidade como alguém desequilibrado, ele representa, nessa ação, algo que está no âmbito dos medos sociais: crianças sendo ensinadas na escola a adorar religiões demoníacas. O medo do demônio, encarnado na religião do outro atua como um afeto triste (SPINOZA, 2009), mobilizando os sujeitos para atitudes violentas, como a tomada por este pai. Richard Miskolci explica que o medo é um ator social tanto poderoso como pouco reconhecido. O autor indica que o medo das elites brancas criado pelo imaginário sobre os negros era responsável por parte da violência que lhes infligiam, bem como permeou os debates sobre a abolição (2012). Hoje o medo ainda permeia relações raciais, a partir de visões estereotipadas fundadas na fantasia colonial (MBEMBE, 2018)



A partir da denúncia do pai há uma investigação por parte de um vereador da comissão de educação, que indo à escola, entende que não há nada fora da proposta pedagógica da rede de ensino. O livro utilizado é fornecido pelo MEC, o que já dissipa algumas tensões, ele já passou por avaliações oficiais, não é parte de uma escolha da professora, que poderia gerar mais questionamentos. Sueli também relata a situação, demonstrando a violência do conflito e suas repercussões:

Porque a gente já teve problema aqui na comunidade por conta disso, de um livro de História do 4º ou 5º ano que veio com uma foto de um terreiro de Candomblé da Bahia que foi tombado como patrimônio, tinha foto de vários patrimônios, mas o pastor, que mora aqui em frente, veio questionar porque o filho dele estava vendo aquilo na aula se aqui não podia fazer nem uma oração do Pai Nosso, porque aqui era proibido de fazer até um Pai Nosso, se era proibido falar de Jesus porque tinha que falar de macumba? Ele chamou o vereador, [para] vir aqui, fez *lives* dizendo que essa escola falava de diabo. O vereador veio para fazer questionamento com a gente. E ao mesmo tempo que era aqui, era lá fora com *live*. A gente teve que mostrar o livro “Não é invenção nossa. O livro é do MEC”. E isso já é governo Bolsonaro [...] PNLD, isso aqui faz parte do currículo, é Base Nacional... BNCC. Explicar para o vereador, para o vereador falar com ele, porque ele não conseguiu falar com a Ana Luzia, o pastor, porque ele é super agressivo, deu chute na porta, a Ana Luzia foi parar na delegacia. [...] Isso foi 2019, deu uma confusão aqui na escola. E por fim, o vereador entendeu. (Sueli)

A professora explica que foi possível contornar o conflito a partir da legitimidade do livro fornecido pelo MEC e da previsão do conteúdo de história da África e dos afro-brasileiros na BNCC, fruto da Lei 10.639/03. A presença de conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira é, assim, legitimada na realidade local da escola, a partir de sua obrigatoriedade determinada nas normativas oficiais de currículo, revelando os cruzamentos das políticas de currículo em âmbito local e global.

Conforme Wagner mencionou, o medo se fez presente na escola, a partir de um conflito que, mesmo não envolvendo a comunidade escolar de forma ampla, evidenciou que a tensão em torno da religiosidade é grande e reforçou um limite no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais, mesmo entre profissionais que atuam a partir da perspectiva antirracista. Esse é um limite que já existe, tendo em vista que o racismo religioso é forte nas relações sociais brasileiras, bastante intenso na localidade, o que já cria uma tensão das profissionais com a temática. Quando uma situação de tensão tão intensa acontece, o medo ganha espaço e as profissionais assumem diferentes estratégias, como o silenciamento, o cuidado na abordagem e o fortalecimento da diferença que emerge das famílias e crianças.

Nilcideia explica que limita sua fala e o trabalho com a temática em função da situação que viveu na escola:

Quando você fala da África, da cultura e, principalmente do religioso, da cultura africana isso me incomoda um pouquinho. Até porque a gente já teve problemas aqui na escola em questão

disso. [...] Não estou convidando [o aluno] para ir [na religião] [...] não custa você ter conhecimento, eu acho que os alunos devem ter esse conhecimento. Até porque esse lado religioso cada um tem o seu. Mas a gente já teve problema aqui por essa questão, do pai não entender e achar que a escola estava ensinando coisas que não deveria, até porque era uma família evangélica. Então, tem umas coisas que às vezes eu me limito, não é que eu deixo de dar. Mas dependendo, eu estou com um livro, vamos supor que você está no terceiro ano com um livro e algumas coisas que eu acho que não vão acrescentar em nada, eu acabo pulando, porque às vezes é melhor você pular do que ter problema. Foi exatamente o que aconteceu com a professora, ela não pensou nisso, ela estava dando a aula dela, e deu uma confusão, deu até delegacia. [...] Eu gosto de trabalhar, tem muitas coisas que nessa área acrescentam muito nas crianças de ter conhecimento, então normalmente eu trabalho com [ensino de história e cultura da África e dos afro-brasileiros] sim. (Nilcidea)

A professora acredita que o conhecimento é importante, mas, podendo gerar conflitos tão desgastantes, ela evita alguns conteúdos. Mesmo afirmando a importância do conhecimento, ela indica que algumas coisas não vão acrescentar e “pula” conteúdos, mas esse não acrescentar parece ser uma seleção em torno do enorme desgaste que viveu enquanto dirigente de turno, acompanhando a diretora na delegacia e em todos os contatos com o responsável pela gravação dos vídeos, com o vereador e com outras famílias.

Amora reflete que é necessário estabelecer proximidade com as famílias, para que elas compreendam a proposta da escola:

A escola se propõe a fazer, tem um projeto, vamos supor, nós temos um projeto em que a gente não vá trabalhar religião nenhuma mas, vamos trabalhar com a parte cultural, porque quando você fala da África, que a gente tem tanta influência, a gente tem também a religião, que vem de lá. E a gente precisa [...] esclarecer mais nas reuniões, porque às vezes, fica um pouco vago e quando você vai trabalhar com isso na sala de aula, tem problema, porque a gente já viveu isso aqui [...] com uma família que criou todo um problemão e falou: “Olha aqui, no livro do meu filho ensinando ele a fazer despacho” – falou assim mesmo. “Você concorda com isso professora?” Eu estava saindo da escola e um pai, parece que é pastor também, veio e: “A escola não pode falar de Deus, mas pode falar de macumba?”. Foi com essa fala que eu fui recebida na saída da escola, para entrar no carro para ir embora. Eu não sabia de nada do que estava acontecendo e falei: “Eu não sei do que o senhor está falando.” – falei assim. “Eu não estou com o livro aqui, mas o livro da minha filha está falando sobre Umbanda”, aí eu imaginei e falei: “Não foi na minha aula que aconteceu – porque não era pai de aluno da minha turma – mas eu acredito que tenha sido em relação à cultura africana, que também tem a parte das religiões, eu não posso dizer para o senhor o que aconteceu na sala.” Em relação a religiões, a gente realmente não fica trabalhando religião, nem a Católica, nem a Evangélica, nem a Umbanda e nenhuma outra, a gente trabalha a parte cultural. Mas ainda tem isso. Como vem da África a religião, eles ficam falando o nome de macumba, [que é] para fazer mal para os outros, então não tem um respeito. Quando você trabalha a questão africana na escola, parece que as famílias ainda estão muito resistentes, então acho que tem que ser mais esclarecido, acho que fica faltando esse esclarecimento acho que em toda reunião, a gente precisa falar qual é a proposta. (Amora)

Amora explica que falta o respeito às religiões de matrizes africanas – no Estado do Rio de Janeiro, majoritariamente umbanda e candomblé. Mas como contribuir para a construção desse respeito, se o desrespeito opera para o silenciamento da diferença? Se a agressividade lhe parece legítima quando o pai aborda a professora afirmando que um rito religioso foi ensinado na escola, distorcendo que, na verdade, uma página do livro falava sobre um patrimônio religioso brasileiro?

Magnaproblematiza que, no momento atual os conflitos em torno do currículo e de questões religiosas ganham terreno fértil a partir da política partidária, que reforça estigmas de religiões de matrizes africanas e estimula a vigilância sobre a escola<sup>343</sup>:

É uma comunidade evangélica e são muito influenciadas pela macro política: se o presidente é mais racista, eles são mais racistas. Se a política é mais conservadora, eles ficam mais conservadores. Esse governo que a gente vive agora, que a gente está sobrevivendo a ele, influenciou diretamente na prática pedagógica que a gente tem hoje, porque a gente já teve um episódio lá na escola [...] em que um pai pegou um livro – ainda bem que não foi um livro que a gente levou, era um livro [...] didático, que vem do MEC, livro de História – e em alguma página do livro tinha alguma coisa de referência afro-brasileira e foto [...] não sei se era Umbanda, se era Candomblé, mas era uma foto das pessoas de branco. Ele pega esse livro e faz uma live [...] “Essa escola aqui, toda vez para a gente fala Deus aqui, a escola é laica; para falar do diabo eles sabem. [risos]. [...] Essa é uma demonstração do que são as famílias hoje, porque elas têm liberdade. E esse pai é enlouquecido, extremamente racista e fez isso, falou que a professora estava ensinando macumba, que não podia orar na escola [...] “Se eu oro, não pode orar, mas macumba pode fazer”. Esse tipo de coisa. É muito difícil porque você também dizer que a comunidade evangélica é racista é um erro, um equívoco, porque não é por aí. O buraco é mais em baixo. Mas a gente sabe que a maioria dessa comunidade é muito conservadora e não é um conservadorismo conceitual, é um conservadorismo político, porque as pessoas que estão influenciando esse público hoje [...] as igrejas são um palanque, principalmente porque aí tem os bispos “x” e “y” – [...] a TV aberta tem 350 canais evangélicos e é isso que nosso aluno vê, porque nosso aluno não tem TV a cabo, pode até ter “gatonet”, mas tem muitos que não têm, mas a televisão aberta chega a qualquer lugar porque a antena é dez reais, funciona em qualquer lugar. Eu sempre me relacionei muito bem com as famílias e tenho histórias lindas para contar. [...] a gente tem histórias de amor e fúria, mas o que acontece é isso: quando eles são muito influenciados pela política e pelas mídias, isso vai batendo na escola o tempo inteiro. Então a escola tem que manter o diálogo o tempo inteiro. E nem sempre a gente consegue, porque a escola não tem estrutura, não tem tempo de planejamento, e você não consegue fazer uma atividade, a professora de sala de leitura se ela tem tempo de fazer o projeto para que traga a família para dentro da escola, ótimo porque vai dialogar sobre essas questões. Mas se não tem, se tem que dar uma aula em cima da outra entra e sai correndo para poder fazer a vida dela fora da escola, você não conhece os pais, você não conversa e sofre uma série de preconceitos, inclusive raciais. Quando você tem a oportunidade de dialogar com a comunidade é ótimo, mas quando você não tem, eles não viram seus parceiros. (Magna)

Assim como Amora, Magna acredita na importância do diálogo com as famílias, em que elas conheçam e façam parte do currículo. Essa proximidade poderia abrir espaço para o debate sobre questões como a abordagem sobre a temática religiosa e a importância de falar desse tema para a construção do respeito e da valorização das diferenças. Entretanto, como Magna destaca, nem sempre há condições para a construção dessa proximidade com as famílias, e a dificuldade em lidar com as diferenças, o racismo que estrutura o pensar religioso, emergem como conflito.

Alessandra nos conta como esse conflito afetou o currículo em sua sala de aula:

Não foi comigo, mas [...] em 2018, 2019. Tinha um aluno meu, Thiago<sup>344</sup> [...] O irmão dele, acho que era Tadeu, estudava de manhã, no 4º ano. E a professora dele faltou, e quem ficou acho que foi a Vanessa, que na época era dirigente, ficou com a turma e deu o conteúdo.

<sup>343</sup> Contexto de vigilância que cresce a partir da força política alcançada por movimentos como o Escola Sem Partido. A respeito desse movimento ver Frigotto, 2017.

<sup>344</sup> Os nomes das crianças são fictícios.

Falando sobre religiões [...] obviamente abordando no contexto histórico, falou obviamente de religiões de matrizes africanas. O pai do sujeito veio revoltado aqui falar na direção que estavam ensinando macumba para o filho dele. Só que a diretora estava ocupada com outras coisas, não pode atendê-lo. Ele fez um vídeo lá fora, falando que era um absurdo, que estavam ensinando macumba para o filho dele, que não queria ... mostrou o livro lá: “Olha aqui, estão ensinando macumba para nossos filhos”. E gritando. Isso deu um “rendez vous”, um “salseiro”. O irmão dele era meu [aluno]. Eu comecei a pensar: “O que eu trazer, tenho que trazer com muito cuidado.”, e eu trazia sim, as questões antirracistas, principalmente da mulher, luta indígena, da luta da mulher indígena. Mas sempre pisando em ovos porque eu sabia. O filho dele era maravilhoso [...] mas sabia que aquela família era complicada, que tinha esse ponto. [...] eu sinto também que a pauta antirracista [vai] até a página dois, porque se eu tocar na questão religiosa, dos orixás, vai dar ruim. Vai dar ruim em qualquer contexto que esteja. Porque? Por conta dessa ideia que a gente tem de que as religiões de matrizes africanas são ruins, são coisa do mau. Essa visão do pecado que não existe em África. Essa visão agostiniana do pecado, que não existe, do bom e do mau. [...] A educação antirracista vai funcionar, pelo menos comigo, até a página dois, porque a questão religiosa vai ser sempre um impeditivo. Vai ser sempre aquela que vai bater e dar o choque. (Alessandra)

Alessandra evidencia o caráter estrutural do racismo religioso. Não é um pai isoladamente, que por questões individuais cria uma confusão na escola, ou discorda do que a professora ensina a seu filho. Esse pai materializa todo um contexto em que o racismo religioso provoca violência e silenciamento. Alessandra é uma professora que atua a partir da perspectiva antirracista, mas que encontra na religião uma limitação pelos conflitos que ela pode trazer com famílias de suas crianças. À medida que um pai de aluno da sua turma mostra-se violento e reativo à temática, ela passa a ter ainda mais cuidado no trato com sua turma, não apenas evitando a temática religiosa, mas também tendo mais atenção a toda a sua abordagem de história e cultura africana e dos afro-brasileiros.

Natalina aponta que a religiosidade é um ponto difícil no que tange às questões raciais na escola. Os conflitos vão de melindres cotidianos a tensões que chegam a delegacias. Mas ela reflete que, se esses conflitos não existissem, talvez não fosse necessário pensar as relações raciais e a religiosidade na escola:

Há conflitos porque a questão racial tem uma série de preconceitos também entranhados na comunidade, uma das finalidades de trabalhar essa questão é justamente combater esses preconceitos. E tem situações delicadas envolvendo pessoas de religiosidade, porque você passa a valorizar a religião do outro e a comunidade, em sua maioria, têm uma tendência ao cristianismo, esse é um dos pontos de conflitos, por exemplo, não que eu tenha presenciado, mas que eu soube, de situações que foram vividas na Trilhando Sonhos em decorrência disso, então não lembro de um conflito mais direto, mas gera alguns melindres. E aí é você estar com o coração aberto para poder tentar superar esses conflitos que vão existir. Não há ruptura sem conflitos, eu acho que se a gente não está satisfeito com a sociedade, com o jeito que ela está e a gente vai mexer com isso, e aí é saber também escutar, porque as pessoas têm motivos, tem as suas... não é que tenham razão, isso foi gerado em uma determinada circunstância que vai precisar ser trabalhado, de repente desconstruído. (Natalina)

O contato maior com as famílias parece ser mais uma vez um ponto importante que as profissionais acreditam trazer possibilidades para lidar com a questão da religião. Desconstruir preconceitos requer escuta, acolhimento e a produção de afetos que mobilizem ideias e sentimentos que trazemos como verdades. Ao mesmo tempo a

proposta de Natalina exige uma grande capacidade de transformar afetos paixão – provocados pelo outro – em afetos ação – emergidos a partir das construções do sujeito (SPINOZA, 2009): medo e raiva pela reação do outro precisam ser transformados para conseguir manter “o coração aberto para tentar superar esses conflitos”. Os afetos de medo e raiva, dificultam o diálogo e a produção de afetos potentes para a mudança e o acolhimento do outro: o pai teme e tem raiva da escola, que estaria ensinando macumba a seu filho; as profissionais temem e ficam com raiva do pai, que discrimina as religiões de matrizes africanas, as acusa de algo que nada tem a ver com sua prática e as expõe publicamente. Entre uns e outros se fez o silêncio, pois com esses afetos o diálogo não foi possível.

Já discuti na tese que o silêncio contribui para o fortalecimento do racismo. A escola estabeleceu um limite para o pai, inclusive acionando a força da lei, mas a religião segue como tabu na construção da educação antirracista. Como abordar o racismo e antirracismo no campo religioso sem gerar sofrimento e até mesmo adoecimento emocional às profissionais? Essa é uma questão complexa e não é possível indicar uma solução única. Como em todos os problemas da educação, vejo as respostas sendo construídas na contingência, em caminhos diferentes trilhados por profissionais, com base em sua formação acadêmica e humana. Alessandra aponta que silencia sobre a religião, mas que em todos os outros aspectos orienta sua atuação pedagógica no antirracismo. Essa pode ser uma estratégia de não silenciar por completo, atuar contra o racismo no que é possível e manter olhos atentos para as brechas em que poderá fortalecer o direito à diferença no campo religioso e a abertura para conhecer antes de negar, afirmando como mau o que não se conhece.

Outra possibilidade que vejo se materializando na EMTS é dar suporte à crianças e famílias que fazem emergir a diferença religiosa no currículo. Jhee nos conta que, um aluno relata ser do candomblé. Em um primeiro momento ele parece utilizar seu pertencimento religioso para assustar colegas que de alguma forma o incomodem:

Aqui nós temos um aluno que é candomblecista. Ele tem 7 anos e quando alguém implica com ele, ele utiliza algum argumento do Candomblé para assustar essa pessoa. Ele está fazendo isso porque em algum momento da vida dele alguém recriminou ele ou falou “Deus me livre”, porque ele já acha que aquilo assusta, por mais que ele conviva naquela religião. Então essa normalidade da religião, essa normalização do diferente na vida daquele aluno trazendo desde o início do ano escolar dele vai afetar para eles um olhar de igualdade. Porque a gente acha que está tão divulgado, que tem espaço, e não tem. Não é porque aparece uma semana na televisão ou porque a novela passou a inserir, porque o reality show passou a inserir... não normalizou. A gente vê no dia a dia, nessas pequenas atitudes, principalmente na parte da Baixada que tem uma grande comunidade de candomblecistas e umbandistas e mesmo assim você vê ataques a centros religiosos, a terreiros. (Jhee)

Em um ambiente em que o povo de santo teme ataques a terreiros, o menino percebe que pode inverter a lógica e fazer o outro temê-lo. Entretanto, os ataques vêm justamente do medo, do medo do desconhecido, do que foi demonizado pela normatividade racista, branca e eurocêntrica. Sueli segue falando sobre esse menino e sua família, evidenciando que, após esse primeiro momento, em que ele se impunha através do medo, outras possibilidades de experiências afetivas da diferença se fazem no currículo a partir da sua presença e de sua família:

Eu tive uma mãe [de aluno] que chegou em mim e falou: “Lá em casa todos somos do Candomblé”, eu nunca tive uma mãe com abertura de falar isso, porque, as pessoas parecem que tem medo de falar que são do Candomblé, por vergonha, com medo da criança ser hostilizada. E o próprio aluno, o Antônio<sup>345</sup>, falando com a Jhe [risos] “Oh, eu sou de Ogum.”, porque ele é muito levado. Eu fui até ler como era criança de Ogum, do jeito que ele é, porque como ele estava fazendo investigação de TDH [...] eu pensei: “será que é a característica dele ser uma criança de Ogum? Será que toda criança de Ogum é isso? [risos]” Mas ele gosta de afirmar que é uma criança de Ogum. É um espaço que antes não existia na escola. Que bom que ele achou espaço para falar isso. Que bom que a mãe dele achou espaço, procurou espaço para falar como ele é no Candomblé, como é o comportamento dele no centro dela, porque ela quis dizer como ele se comporta lá. Ela disse como ele é em casa, como ele é no centro, como ele é na escola. E que o Antônio não seja o único, porque eu tenho as mães no WhastApp, então de vez em quando eu dou uma olhada no status das pessoas, e de vez em quando eu vejo o status de algumas mães, e tenho outras mães que são do Candomblé, que eu vejo no status delas. Elas não conversaram comigo sobre isso, mas eu vejo no status. Eu vejo as crianças. Tenho a mãe do Gabriel, a mãe da Ana Beatriz, o Antônio. São aberturas [...] eu acho legal elas mostrarem a religião delas no status, porque é uma coisa que elas se orgulham, é bonito. Eu espero que as crianças tenham a oportunidade de trazer isso para a escola, para poder misturar isso com os outros, porque aí a criança que é evangélica não vai crescer com preconceito, achando que aquela religião é do diabo, porque quando a mãe fala em casa que a religião é do diabo, porque o pastor falou, ela vai saber argumentar, ela vai poder argumentar. [...] [No caso do conflito com o pastor pai de aluno] Eu falava: “Gente, que ignorância é essa que você não pode trabalhar aquilo que é a religião do outro, que medo, que choque”. Se o Antônio está aqui na escola, é amigo dos colegas, dos outros, e ele fala com o outro da religião dele, com o coleguinha que é evangélico, que é da igreja Universal, que é da Batista, que é da Assembleia, como eu tenho o Rafael que é da Assembleia, eu tenho Fernando da Igreja Universal, se ele consegue interagir com o outro e a gente consegue quebrar essa coisa de demonizar as religiões afro-brasileiras [...] eles vão ser aquelas sementinhas que vão crescer e tirar isso da família deles. Que não é isso, não é bem isso. Que na colonização demonizaram as religiões afro-brasileiras, estão demonizando ainda. O pastor, coitado, que é um ignorante, que foi colonizado e ainda é colonizado que também perpetua isso. E eu também estou aprendendo, [...] mesmo a minha família sendo parte do Candomblé e da Igreja Católica, quando eu entrei na igreja evangélica eu também ouvi isso, de que as religiões afro-brasileiras... demonizando... Que era do diabo. (Sueli)

Assim como Sueli, a maioria das profissionais da escola é evangélica. Algumas profissionais são católicas. Há profissionais que não declaram ter religião e apenas um profissional informou ser candomblecista. Conforme Magna mencionou é um equívoco associar racismo à religião evangélica. Há grupos reacionários evangélicos racistas que ganham força, assim como existe racismo religioso entre católicos, praticantes de outras religiões e até mesmo entre pessoas que não têm religião. As profissionais evangélicas da

---

<sup>345</sup> Nomes das crianças são fictícios.

Trilhando Sonhos que entrevistei, bem como as profissionais católicas, demonstram respeito às diferentes religiões e, algumas delas, mostram-se preocupadas em encontrar caminhos para superar o racismo religioso. Encontrar esses caminhos algumas vezes parece impossível, mas somos seres em construção e assim, é possível construir mudanças em nossas subjetividades. Sueli nos diz que também viveu a demonização das religiões de matrizes africanas na igreja e que foi capaz de superar essa visão racista. Outras profissionais da escola passam por esses enfrentamentos em sua vida pessoal e em suas igrejas.

Na sala de aula de Sueli um menino começa a trazer sua religião para a conversa que é o currículo (PINAR, 2016), a partir de sua fala, seja nas tensões ou na sua definição da própria personalidade: “uma criança de Ogum!” Sueli percebe que o menino constrói a possibilidade de diálogos que partindo das docentes encontram enormes enfrentamentos. Ela sabe que o menino pode viver racismo na escola por suas falas e está atenta para fortalecê-lo e contribuir para que a sua intervenção junto aos colegas não seja silenciada pela violência, mas produtora de mudança no grupo e em cada um. Suas intervenções serão construídas na contingência, nas brechas que se abrem a partir de cada experiência vivida com a turma. A potência desse fortalecimento se evidencia ainda mais quando entendemos que as crianças – e adolescentes – de terreiro são, em geral, invisibilizadas, silenciadas e discriminadas na escola (CAPUTO, 2012), a partir de racismo religioso que parte de colegas e também de profissionais das escolas. Segundo Caputo “as crianças são obrigadas a esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé. Isso acontece em diferentes espaços, mas de acordo com os depoimentos, a escola é o pior deles.” (Id., p.197). Nesse contexto, fortalecer as crianças de terreiro e perceber que seus saberes e identidades são potência para reeducar o grupo é uma tática contra o racismo, além de um cuidado necessário com cada criança. A atmosfera de afetos nessa sala de aula permite ao menino sente-se em ambiente seguro para afirmar ser uma criança de Ogum, e sua afirmação gera novos afetos.

Vivi com Sueli uma experiência que mostra que sua perspectiva antirracista lhe permite construir intervenções que valorizam a diferença, mesmo quando o que emerge na turma é uma manifestação da religião dominante:

Nataly levou um livro com 365 histórias bíblicas.

Sueli diz que todas as crianças podem trazer livros para serem lidos por ela.

Nataly trouxe esse livro de sua religião. A menina conta que é da igreja Cara de Leão. Alguns falam de suas igrejas. Denominações evangélicas, sobretudo Igreja Universal

Os alunos não conhecem a Cara de Leão. Sueli explica que é um tipo de igreja evangélica.

- Alguém é de outra religião? – A professora pergunta.

Ela explica que existem muitas religiões. Muitos tipos de igreja: católica, evangélica, católica romana, brasileira, centros.

Alice pergunta:

- Como assim centro?

- Centro de umbanda, de candomblé, kardecista. – A professora explica.

- São Tantas possibilidades que eu nem saberia dizer pra vocês. Somos diferentes e temos religiões diferentes. – Ela continua.

Sueli lê um trecho: Noé colocou sua família e cada animal em uma arca. Choveram quarenta dias e noites. Ele lança uma pomba algumas vezes até que ela não volta, sendo sinal de que as águas baixaram e eles encontram terra.

Rafael comenta:

- Isso tem na novela Gênesis<sup>346</sup>.

Em uma conversa leve com as crianças percebemos que Sueli aponta para a diferença e para a valorização da liberdade religiosa. Ela acolhe o que representa a religião de Nataly, como acolhe o que representa a religião de Antônio. Crianças e responsáveis encontram acolhimento para suas diferenças. Sueli caminha com sua turma a partir do valor civilizatório afro-brasileiro da religiosidade, não no sentido de professar uma religião, mas no sentido indicado por Azoilda Trindade, de “respeito à vida, ao outro. A vida é um dom divino, da transcendência. Essa perspectiva nos remete ao respeito ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao mimo, ao cuidado com o outro.” (BRANDÃO, 2006, p. 32)

Sueli conta que as famílias têm colocado em espaço público da rede de contatos da turma, imagens que mostram seu pertencimento a religiões de matrizes africanas. Assim, como Sueli tem visto as imagens, as famílias veem as imagens umas das outras. Sueli se alegra que responsáveis e crianças da turma tenham orgulho de seu pertencimento religioso. Ao longo de sua trajetória como educadora, é a primeira vez que famílias expõem serem da Umbanda e do Candomblé. A presença dessas crianças e famílias no currículo é potência para a educação antirracista, tirando as religiões de matrizes africanas do silêncio. Quando professoras assumem a perspectiva antirracista, podem fortalecer essas crianças e famílias ante ataques que possam sofrer, e podem construir agência antirracista em suas salas de aula a partir do que emerge no encontro com as crianças e seus responsáveis.

O racismo religioso configura-se como um desafio ao antirracismo na escola. E, por isso mesmo, um ponto importante a ser trabalhado. Profissionais da educação comprometidas(os) com a educação antirracista estão atentas(os) às possibilidades que se fazem na contingência para trabalhar a questão. Em cada realidade, em cada escola, em cada sala de aula, as formas possíveis de desmistificar a demonização das religiões de

---

<sup>346</sup> Registro em diário de campo, 28/09/2021.



matrizes africanas, será diferente. É preciso que as(os) profissionais envolvidas(os) tenham conhecimento sobre relações raciais e suas tensões e atenção às possibilidades que se desenham, ou que possam ser criadas.

## Considerações finais

Cheguei à Escola Municipal Trilhando Sonhos em um momento em que minha condição emocional fazia-me extremamente sensível ao contato. Estar com o outro me afetava mais que nunca porque o luto me atravessava – e ainda me atravessa. Quando tateava caminhos de pesquisa, abandonando o projeto com o qual ingressei no doutoramento, e cursava disciplinas, eu me questionava se era possível seguir em frente, se o fato de eu estar tão atravessada por dores tão intensas, não seria impeditivo para construir uma pesquisa adequada ao espaço acadêmico. O afeto das pessoas ao meu redor e as teorizações que revelam a importância de si na pesquisa, foi o que me permitiu continuar e entregar essa tese. O acolhimento e amor da família, de amigos e amigas foi fundamental. No espaço acadêmico tive um orientador que seguiu de mãos dadas, acolhendo, compreendendo minhas limitações e valorizando cada passo que eu conseguia voltar a dar. As amigas do grupo de pesquisa cuidaram e me ensinaram, junto às teóricas, como elas, feministas negras, que a minha experiência é válida, que nossas experiências são válidas e constroem nosso olhar de pesquisa. Lembro-me, como hoje, de uma das conversas que me ajudaram a acreditar que eu poderia construir uma contribuição acadêmica, ainda que me sentisse frágil como uma folha... Thayara Lima chamou atenção de que, mesmo triste e mesmo sem ter o tempo que gostaria para estar na escola da pesquisa eu tinha uma sensibilidade que vinha justamente da minha experiência.

Vou para a primeira reunião com a equipe da Trilhando Sonhos com alguma insegurança. A pesquisa seria aceita? Como as pessoas me receberiam? Como eu ia dar conta de viver essas novas relações? Mais uma vez fui acolhida, recebida como alguém que soma à equipe. Ir para a escola era cansativo pela minha rotina de trabalho muito intensa, mas estar naquele espaço, com aquelas pessoas, me fazia bem. Eram momentos de muita aprendizagem e reflexão, com afetos de alegria e desejo.... Nomeações que aprendi no caminho, com Spinoza, atravessamentos que transformavam minha forma de pensar o currículo. Posso dizer que os afetos vividos na escola, no grupo de pesquisa e na vida, me atravessavam com mais intensidade justamente porque eu vivia o luto, e que isso me tornou mais atenta à importância dos afetos na vida e no currículo. Ler as feministas negras, ainda as que aqui não foram citadas como referências teóricas, foi fundamental para validar essa percepção.

Meu olhar para o currículo, a partir das experiências que vivia, em minha sala de aula, e na EMTS, passou a perceber de forma cada vez mais evidente os afetos entre as

peessoas, as potências dos encontros, e como cada ser humano, a partir de sua trajetória constrói seu estar no mundo, e com isso afeta outros ao seu redor, muda as pessoas, muda a vida, a si. Trouxe então, na tese, reflexões sobre currículo, pensando a partir das experiências que vivia na escola, em diálogo com as teorizações que me ajudavam a encontrar sentidos em que os sujeitos únicos que somos, fazemos do currículo uma experiência singular e irrepetível. Dedicar um capítulo ao pensar teórico sobre o currículo foi fundamental, pois eu buscava externar essa elaboração interna, simultaneamente intelectual e emocional, de que os afetos são relevantes no currículo. Ao mesmo tempo, dialogando com autores e autoras do currículo que colocam o conhecimento sob rasura, eu precisava pensar sobre a importância desse elemento, quando discutindo relações raciais, ensino de História e cultura da África e dos afro-brasileiros, eu entendia também o conhecimento como componente fundamental, a partir de saberes ancestrais, do desvelamento de histórias escondidas, que trazem complexidade e compreensões diferentes da realidade, da vida e das relações. Outra questão importante para pensar o currículo foi a da identidade e da diferença, demarquei que a construção de identidades coletivas é importante para a luta política, mas que elas não comportam todas as diferenças, sendo importante, no currículo e na vida, dar lugar à diferença e pensar sobre a diferença na identidade.

Pensar a educação antirracista a partir de uma escola que atende a crianças pequenas traz três questões importantes. A primeira delas é a tácita escala de valores na educação, em que se prestigia profissionais que atendem a etapas finais em detrimento daqueles e daquelas que atuam nas etapas iniciais da educação. A educação infantil e as séries iniciais ainda são, nesse sentido, vistas como espaços onde atuam profissionais menos qualificados(as), o que essa tese, bem como outros trabalhos, mostra ser uma inverdade. Outra questão é que a afetividade é compreendida como importante nessa etapa educativa, contribuindo para uma noção enviesada de cuidado como desprestígio e familiaridade – professoras “que são tias” – em muito relacionada à presença majoritária de mulheres, socialmente ainda vistas como cuidadoras; e à noção moderna/ocidental que separa razão e afetividade, valorizando a primeira. Na tese evidencio como afetividade e cuidado são fundamentais no currículo e nas relações humanas, entre todos, todas e todes. Ela afirma assim, a importância de outras etapas da educação, básica e superior, aprenderem com a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental a cuidar mais dos afetos. A terceira questão é a importância da educação antirracista desde a primeira infância. Já afirmada por intelectuais, foi importante pensar por que e como

construir a educação antirracista nesses primeiros anos de educação. Sabemos que não definiremos os sujeitos, mas que os atravessamentos na escola, e na creche, irão influenciar em suas construções. Em uma sociedade racista é preciso, desde esse momento de vida, apresentar outras formas de ser e estar no mundo, friccionar o racismo e fortalecer e cuidar das crianças tão cedo por ele afetadas.

Na Escola Municipal Trilhando Sonhos o trabalho de profissionais imbuídas(os) de uma cultura de luta antirracista, marcado por valores civilizatórios afro-brasileiros, faz circular os códigos dessa cultura. A micropolítica das relações vai se mostrando potente na construção de agenciamento antirracista. Discussões, indicações, sugestões às(aos) colegas de trabalho, estética e corporeidade, representatividade, literatura, cinema, cuidado e acolhimento são algumas das formas, vividas nessa escola, de promover afetos potentes para construções subjetivas que signifiquem a racialidade de maneira positiva e não hierarquizada. Alguns(as) profissionais são a referência em educação antirracista na escola, e ser referência traz uma responsabilidade e um peso maior para os sujeitos, que entrevistados(as), relataram como cansaço. Em muitas escolas essa referência é assumida por apenas um ou dois sujeitos, o que torna solitário e ainda mais pesado esse lugar. Em outras, essa referência não existe e não há preocupação com a educação antirracista. Na EMTS, identifico, assim, como potência a construção de um protagonismo coletivo na educação antirracista, vivenciado por um homem negro e algumas mulheres negras que se fortalecem mutuamente e alcançam diferentes espaços na escola e, assim, diferentes possibilidades de afetar. No bojo desses afetos há profissionais na escola que passam a se comprometer com a educação antirracista, seja assumindo também um lugar de protagonismo, seja desenvolvendo algumas atividades e posicionamentos no sentido da reeducação das relações étnico-raciais.

É importante destacar que o enfoque do trabalho não se coloca apenas sobre as professoras. O currículo da escola se mostra na tese construído como multiplicidade de encontros, afetos e saberes. Não foi possível abarcar a todos e todas que vivem a escola, mas foi relevante dizer da importância de professoras, orientadoras educacionais e pedagógicas, diretoras, agentes de apoio a inclusão e articuladoras de leitura, em suas relações entre si e com as crianças, para a construção do currículo. A relevância dessas e desses profissionais no currículo, evidenciada na tese, bem como a de outros e outras profissionais, como merendeiras(os), porteiras(os), inspetoras(os), auxiliares de serviços gerais, que se fazem influentes no currículo apontam para a importância de investimentos em sua formação e valorização, inclusive em termos de remuneração e vínculos de

trabalho não precarizados, como se vê hoje de forma crescente na escola pública. Entendo que pensar a atuação desses e dessas outros profissionais no currículo é uma lacuna relevante, que deve ensejar pesquisas no campo.

Demarco na tese que a educação antirracista é uma perspectiva de onde educar, não o desenvolvimento de atividades específicas. Não é preciso dizer: “Esse ano vou desenvolver um projeto de educação antirracista.” Dentro de todo projeto que se desenvolva na escola o(a) profissional com perspectiva antirracista estará produzindo afetos e construindo saberes antirracistas. A educação antirracista vai além da obrigatoriedade das leis. Em termos de currículos oficiais, na Trilhando Sonhos, apenas referenciais da rede municipal foram acionados pelas(os) profissionais durante a pesquisa, além das leis 10.639/03 e 11.645/08. A entrada desses documentos na escola acontece nos planejamentos integrados, a partir de diretrizes anuais definidas pela rede de ensino, e neles, estão contempladas as referidas leis. Na Trilhando Sonhos, a construção do antirracismo nas trocas entre os sujeitos esteve em cada detalhe: na escolha dos materiais, em conteúdos incorporados ou reavaliados, no olhar atento, nas falas cuidadosas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram acionadas como legitimadoras de práticas, como forma de apontar a necessidade de sua implementação a colegas, e como importantes no acesso a formações. Assim, evidencia-se que o caminho para uma construção subjetiva antirracista na educação pode passar pela obrigatoriedade das leis, no sentido de amparo, circulação e produção de conhecimentos que afetam sujeitos que com eles têm contato. Entretanto, mais que a obrigatoriedade, produzir uma educação antirracista exige um real posicionamento antirracista, que atravessa toda ação do sujeito.

Nesse sentido, a perspectiva do afeto mostra-se fundamental. É preciso pensar afetos antirracistas na formação de profissionais da educação, a fim de garantir que vivam experiências e tenham acesso a conhecimentos que possam mobilizá-los internamente e sensibilizá-los, (trans)formando perspectivas. Essa formação precisa ser oferecida desde o momento inicial, nas universidades e cursos normais – que ainda formam professoras(es) – até a formação continuada, sob responsabilidade também das redes de ensino, contemplando a todos(as) os(as) seus/suas profissionais, e não apenas àqueles que trazem interesse prévio na temática. A responsabilidade por uma política pública de educação antirracista precisa passar pela instância local, pela vivência dos sujeitos, mas também pelas instâncias de poder que podem garantir o suporte necessário para a formação de profissionais da educação de modo amplo e assegurar o lugar das trocas e debates sobre o tema. Apenas cobrar dos(as) profissionais o cumprimento das leis

10.639/03 e 11.645/08 não viabiliza a educação antirracista. Cumprir essas leis é também papel de universidades, escolas normais e redes de ensino da Educação Básica, pois a garantia de formação abre espaço a saberes e afetos antirracistas.

Profissionais antirracistas da EMTS relatam carecer ainda aprofundar e ampliar a presença de História, cultura e representatividade indígena em seu trabalho. O que percebi foi uma presença ainda pequena de protagonismo indígena, mas com inserções qualificadas por representações não atreladas a estereótipos. A representatividade negra aparece como urgência em uma escola de maioria negra, entre crianças e profissionais, em uma comunidade onde a violência policial que mata jovens negros diariamente não está muito distante, onde vidas são atravessadas pelo racismo. Além disso, as(os) protagonistas da educação antirracista são pessoas negras, que trazem a força da representatividade ao se colocarem no encontro e, de suas vivências, a importância de fortalecer as crianças negras. Nesse sentido, profissionais estão mais mobilizados(as) por afetos de desejo de proteger as crianças do racismo que viveram, de reduzir as durezas que a vida pode trazer a elas. Como Alessandra afirmou, o antirracismo associado à valorização da negritude é da urgência dessas crianças, dialoga, assim, fortemente, com a vida cotidiana, e é mais presente na formação dos(as) profissionais antirracistas da escola.

Outra questão que se evidenciou na tese foi o lugar dos brancos e brancas na educação antirracista. Nesse lugar estão crianças e adultos brancos. No currículo da EMTS algumas profissionais brancas foram afetadas pela educação antirracista, se inspiram em colegas que têm um trabalho orientado por essa perspectiva, buscam aprender e qualificar seu trabalho em educação das relações étnico-raciais. Isso mostra que pessoas brancas podem ser reeducadas, trabalhar para a própria reeducação, na construção de identidades não racistas e antirracistas. Na escola é preciso afetar crianças e adultos brancos(as) nesse sentido. A tese é então, também um chamado à educadoras e educadores brancos, a buscar conhecimentos, se abrir aos afetos, dismantlar o próprio racismo e construir uma perspectiva sobre o mundo e uma prática educativa antirracistas. Entendermos nosso lugar de pessoas brancas, que nos beneficiamos de privilégios advindos do racismo, é urgente, para “quebrar a roda”, pondo fim a esse sistema cruel de desigualdades.

Outro elemento que considero importante na tese é a demarcação de que as experiências educativas seguem nos afetando ao longo da vida. É importante destacar isso, pois muitas vezes, educadores expressam desânimo por não verem transformações

que consideram positivas em seus alunos e alunas. É fato que não irão transformá-los naquilo que desejam, não podem moldar seres humanos, mas o encontro educativo afeta. Nas entrevistas com profissionais da EMTS evidenciou-se que eles releem suas experiências, entre às quais as escolares, à luz de novas vivências e que neles se fazem ecos de afetos, que ainda os transformam. O que fazemos e dizemos na escola, pode afetar os sujeitos que a dividem conosco daqui há muitos anos, pois a educação e a construção de nossas subjetividades são processos complexos, que seguem ao longo da vida, reorganizando, ressignificando e dando lugar a cada experiência e afeto, em uma perspectiva temporal não necessariamente linear.

Gostaria de falar ainda, quando me despeço dessa escrita permeada de afetos, sobre as cenas de afeto que trouxe, nas falas de profissionais e em meus relatos. Falar de atividades, experiências e contatos potentes para a educação antirracista revela a importância dos afetos, revela que eles atravessam tudo que acontece na escola, ainda que acreditemos lidar apenas com conhecimentos e racionalidades. As cenas de afeto mostram a importância de pesquisas narrativas, de olhares mais atentos a aprender com a experiência. Elas mostram também que o currículo se constitui como experiência, não cabendo em prescrições e aferições. São cenas que nos sensibilizam para o antirracismo, que nos inspiram a construir nossa própria agência antirracista, ao mesmo tempo que evidenciam que a educação antirracista precisa ser uma perspectiva que orienta nosso olhar, pois é construída na contingência, em cada detalhe, no planejado e na resposta ao inesperado. Finalizo essa tese na expectativa de que ela possa contribuir para reflexões no campo do currículo e das relações raciais, que de alguma forma ela leve as experiências da Trilhando Sonhos, e as elaborações a partir delas traçadas, para outros espaços, dentro e fora da academia e das escolas, produzindo saberes e afetos antirracistas.

## Referências:

ALBERTI, Verena. *O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado*. In: **II Seminário de História Oral**. Belo Horizonte: da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 1-11, 1996.

\_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. 2. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002

AKOTIRENE, Carla Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Narrativas de si” e afetos nos caminhos iniciais da docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2019

ANDRADE, Marluce Souza de. **O sindicato como espaço de formação: trajetórias de professores militantes do SEPE/Caxias**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta grossa: Editora UEPG, 2016

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Nuevas minorias, nuevos derechos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos do racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Branqueamento e branquitude no Brasil. In.: *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva (Organizadoras). Petrópolis: Vozes, 2021.



\_\_\_\_\_. O pacto da branquitude. São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006. Pp329-376.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres**, v.3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p.: il. color. - (A cor da cultura).

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) Acesso em: 18/12/2022.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 18/12/2022.

BRASIL. Senado Federal. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros: como a escola se relaciona com as crianças. FAPERJ. São Paulo. Gráfica Asschi, 2012.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13. 2014. p. 88-106

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. In: **Portal Geledés**, 2004. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/?gclid=CjwKCAiApveBhAvEiwAe7mHSIjIcfuJeZZF1ymNSuURgHj6LysA nyEYgNnqTbPivbbd9aJXf79JWRoCOYwQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/?gclid=CjwKCAiApveBhAvEiwAe7mHSIjIcfuJeZZF1ymNSuURgHj6LysA nyEYgNnqTbPivbbd9aJXf79JWRoCOYwQAvD_BwE) Acesso em: 23/11/2022

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

\_\_\_\_\_. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: BRASIL/SECAD. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p.13-26.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. SANTOS, Katia. (Orgs.). **Saberes e Fazeres**, v.1: caderno metodologia. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p.: il. color. - (A cor da cultura).

CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. P. 209-224

COSTA, M. F. V.; COLACO, V. F. R.; CAVALLEIRO, E. **Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial**. In: Costa, Fátima Vasconcelos da; Colaço, Veriana Rodrigues; Costa, Nelson Barros da. (Org.). Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação. 01 ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007, v., p. 117-139 Acesso à versão digital em Portal Geledés, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial/> acesso em 25/11/2022.

D'ÁVILA. Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIANGELO, R. (2021). Fragilidade branca. **Revista ECO-Pós**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/22528](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528).

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. In.: **Xapuri Socioambiental**. (Revista Eletrônica). Disponível em: <https://xapuri.info/tempo-de-nos-aquilombar/> Acesso em: 20/11/2022.

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

FRANKENBERG, R.. White women, race masters: The social construction of whiteness. USA: University of Minnesota, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: paz e Terra, 1996.

FREITAS, Pedro Castanheira de. **Mostra Sobre Diversidade Religiosa: frestas e sementes em uma escola da zona norte do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em educação). UERJ. Rio de Janeiro, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio,. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação In.: Gaudêncio, Frigotto (Org.). Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/7536/A%20g%C3%AAnese%20das%20teses%20do%20Escola%20sem%20Partido%20esfinge%20e%20ovo%20da%20serpente%20que%20amea%C3%A7am%20a%20sociedade%20e%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20E2%80%93Gaud%C3%AAnccio%20Frigotto.pdf> Consulta em: 23/08/2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito: articulações no campo do currículo. **Revista Práxis Educacional** v.17, n.44, p. 72-92, jan./mar. 2021

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.223-246.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_ e JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. *Política e sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 pp.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem Precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 103-133.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. Vivendo de amor. In.: Portal Geledés, 2010. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/?gclid=CjwKCAiAyfybBhBKEiwAgtB7fi\\_sdQLu-aRH9WI03v5YOUsXjqnSxXeMjvKs5L9rbjuuUNJfQn3odBoCwSQQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/?gclid=CjwKCAiAyfybBhBKEiwAgtB7fi_sdQLu-aRH9WI03v5YOUsXjqnSxXeMjvKs5L9rbjuuUNJfQn3odBoCwSQQAvD_BwE)

Consulta em: 24/11/2022.

\_\_\_\_\_. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo. Elefante, 2020. 272p.

\_\_\_\_\_. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, 2015, pp. 193-210.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JESUS, Sônia Regina Rosa de Oliveira Dias de. **A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras**: uma narrativa autobiográfica. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suco da Fonseca. Rio de Janeiro, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó; 2019.

LEAL, Maria do Carmo; et al. A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil. **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/161/a-cor-da-dor-iniquidades-raciais-na-atencao-pre-natal-e-ao-parto-no-brasil#:~:text=Os%20resultados%20das%20mulheres%20brasileiras,de%20Janeiro%2C%20Leal%20et%20al> Consulta em: 24/11/2022.

LEMOS, G. A. R.; Macedo, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas** v. 25, p. 57-73, 2019.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a Lei 10.63/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG**. Orientador: Erisvaldo Pereira dos Santos. Dissertação. Universidade Federal De Ouro Preto – MG, 2015. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3228797](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3228797)

LIMA, Thayara Cristine Silva de. **A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03**. Dissertação (mestrado em educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5658515](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5658515)

\_\_\_\_\_. **Ensino de História forjado na luta: a cultura de luta antirracista e seu potencial educador**. Tese (Doutorado em educação). UFRJ, Rio de Janeiro, 2022.

LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução Stephanie Borges. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32. p. 285 a 372. maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 891-908, 2015.

\_\_\_\_\_. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 17, p. 539-554, 2017.

\_\_\_\_\_. A educação e a urgência de -desbarbarizar- o mundo. **Revista e-curriculum** (PUCSP), v. 17, p. 1101-1122, 2019.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Teorias de Currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279p.

MACEDO, E.; MILLER, Janet L. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE), v. 13, p. 948-965, 2018.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 739-759, 2018.

MATTOSO, C. L. de Q. Classes sociais e o comportamento das classes C e D: um levantamento bibliográfico. **Revista De Ciências Humanas**, 2(4), 2018. Recuperado de <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3818> Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3818/Classes%20Sociais%20e%20o%20Comportamento%20das%20Classes%20C%20e%20D%20-%20Um%20Levanta> Consulta em: 15/03/2023

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios. Revista do ppgav/eba/ufrj**. n. 32. 2016

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão negra**. Traduzido por Sebastião Nascimento. - São Paulo: n-1 edições, 2018. 320 p.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ. Estudo das relações etnico- raciais na Escola De Educação Infantil da UFRJ**.

Orientadora: Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

MISCOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume editora/FAPESP, 2012.

MONGIM, Andrea Bayerl. Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. In.: Revista Contemporânea de Educação. Vol. 12, n, 23, jan/abr de 2017.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688365>

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005. 204p.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do Direito à Universidade à Universalização de Direitos**: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares e as Políticas de Ação Afirmativa. Orientador: Giuseppe Mario Cocco. Tese (doutorado em Serviço Social) UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. Número 18: maio-outubro/2012.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

Oliveira, Fabiana de; Abramowicz, Anete. Infância, raça e "paparicação". Educação em Revista. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010> Consulta em: 02/12/2022.

OLIVEIRA, Iris Verena. Escrivivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017

\_\_\_\_\_. GIRAS DE ESCREVIVÊNCIAS: Miragens metodológicas para pesquisa no campo do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-20, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14nEspecial.61164>.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias de. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5129302](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5129302)

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da Lei nº. 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal**. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6304703](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6304703)

PEREIRA, Amílcar Araujo. **“O Mundo Negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013. 344p.

\_\_\_\_\_. O Grupo PET- Conexões de saberes – Diversidade e as construções de identidades na Universidade e nas escolas. In.: COSTA, Warley da. E Pereira, Amílcar



Araújo. (org.) Educação e Diversidade em diferentes contextos. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

\_\_\_\_\_. Por uma autêntica democracia racial! Os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, nº. 75, abr. 2020 (p. 162-183)

PEREIRA, Amilcar Araujo; SANTOS, Sara Carolina de Castilho Dâmaso dos. Movimento negro na educação: identidade e antirracismo no currículo da EDUCAFRO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, p. 289-316, 2021.

PINAR, Willian. Currículo: uma introdução. In.: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Estudos curriculares: ensaios selecionados William Pinar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016. v. 1. 224 p.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informe de uma investigação-ação. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2014.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: IRAY, Carone; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6 ed. Vozes, Petrópolis: RJ, 2021

\_\_\_\_\_. "Branco no Brasil? ninguém sabe, ninguém viu..." HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (Orgs.) **Tirando a máscara**: ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo. Paz e Terra, 2000, p.p. 118-9

Ramos, A. G. **A introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Andes, 1957

REIS, Graça Regina Franco da Silva; SÜSSEKIND VERÍSSIMO, Maria Luiza. Currículos-como-experiências-vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, p. 614, 2015.

REGIS, Kátia; e BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio/jun. 2018. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000300033](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300033)

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v.13 n.24. p.: 99 – 104, 2016

\_\_\_\_\_. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RODRIGUES, Gabriela Machado Bacelar. **(Contra)mestiçagem negra**: pele clara, anti-colorismo e comissões de heteroidentificação racial. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROSA, Sonia. **Alice Vê**. Ilustrações: Luna. São Paulo: Dcl Difusão Cultural, 2014

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como Invenção do Ocidente**. Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SALES, Suellynn Cassimiro; NUNES, Patrícia de Souza. Mídia feminista negra: uma análise das narrativas interseccionais produzidas no Kilombas Podcast. **Revista Temática**. N. 03. MARÇO/2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). In.: **Revista Contemporânea de Educação**. Vol. 12, n, 23, jan/abr de 2017.

SANTOS, Sara C. de Castilho Dâmaso dos; PEREIRA, Amilcar Araujo. Antirracismo no currículo da EDUCAFRO: um movimento negro em direção à universidade. **O Social em Questão** (Online), v. 2, p. 107-130, 2021.

SANTOS, Sara C de Castilho Dâmaso dos. Educação antirracista e possibilidades de fissura à branquitude: reflexões a partir do currículo da EDUCAFRO. *Revista*

Linguagem, Educação e Sociedade, v. 26, n. 52 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3007/3280>

\_\_\_\_\_. **Lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SOVICK, L. (2004). **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil.** In: V. Ware (Org.) Branquidade, identidade branca e multiculturalismo. (V. Ribeiro, trad, pp. 363-386.). Rio de Janeiro: Garamond.

SCHUCMAN, Lia Vainer. (2012). **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Leny Sato. São Paulo.

SILVA, G. de O. da. **As não Brancas- Identidade Racial e Colorismo no Brasil.** **Portal Geledés,** 2020. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/as-nao-brancas-identidade-racial-e-colorismo-no-brasil/>>. Acesso em 23/11/2022.

SILVA, Natalia Barbosa da. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental:** possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de pedagogia na UFRRJ. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico:** desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. Orientador: José Jackson Reis dos Santos. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015. Disponível em [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3365697](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3365697)

SOUZA, Jéssika Rezende; Santos, João Raphael Ramos dos; SANTOS, Sara C. de Castilho D.. Mestiçagem e agência híbrida antirracista: possibilidades no ensino de História. **Revista África e africanidades,** v. 23, p. 80-101, 2020.

SOUZA, Marluce Carvalho. **Escolha de escola pelas camadas populares e nova classe média: expectativas e possibilidades.** Orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2012. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

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

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

SPINOZA. Ética. Tradução Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A formação da imagem da mulher negra na mídia**. Tese (Doutorado em comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Em busca da cidadania plena: Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 116 p.: il. color. - (A cor da cultura)

\_\_\_\_\_. Percurso metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**, v.4: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, 116 p.: il. color. - (A cor da cultura)

\_\_\_\_\_. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael dos (Orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2012, p. 7-16.

\_\_\_\_\_. Humilhação, encorajamento e construção da personalidade. In.: **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Rio de Janeiro: ACERP Brasília: TV Escola, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

YOUNG, Michael F. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, v.45, n.2, p. 101-118, 2013.

## Anexo I: Informações sobre os sujeitos de pesquisa<sup>347</sup>

Profissional	Cargo	Formação	Anos na educação	Anos na Rede	Anos na escola	Pertença racial <sup>348</sup>	Data da Entrevista
Amora	Professora regente	Normal <sup>349</sup> ; licenciatura em letras	27	21	3	Negra	29/11/2022
Andreia	Professora regente	Pedagogia	24	14	1	Branca	14/12/2021
Magna	Articuladora de leitura	Normal; licenciatura e bacharelado em psicologia; especialização em relações étnico raciais	12	12	11	Negra	03.02.2022
Ana Luzia	Diretora	Pedagogia	37	32	5	Branca	Não realizada
Cora	Orientadora educacional	Pedagogia; mestrado e doutorado em educação	33	29	15	Branca	13/12/2021
Caroline	Orientadora educacional	Licenciatura em letras; especialização em orientação educacional	19	15	Desde 2022	Branca	Não realizada
Wagner	Orientador pedagógico e orientador educacional	Pedagogia; mestrado em movimentos sociais e políticas públicas em educação	25	15	2	Negro	21/02/2022
Nilcideia	Professora regente e dirigente de tuno	Normal; licenciatura em matemática; especialização em gestão e orientação educacional,	27	27	6	Negra	07/12/2021 e 08/12/2021
Ivone Lara	Professora regente	Pedagogia; especialização na área da educação.	3	3	3	Negra	06/12/2021 e 25/12/2021
Jasmim	Agente de apoio à inclusão	Normal; graduação e especialização em serviço social;	1	1	1	Preta	10/12/2022

<sup>347</sup> Os dados de tempo têm como referência maio de 2022, quando todos os sujeitos de pesquisa forneceram um resumo de informações biográficas para além das entrevistas e contaram sobre a escolha de seus nomes fictícios. As entrevistas foram produzidas entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022.

<sup>348</sup> O pertencimento racial de todas(os) as(os) profissionais é explicitado – tendo em vista sua importância para a temática da pesquisa – a partir de sua auto declaração.

<sup>349</sup> Normal refere-se à formação de professores em nível médio, “modalidade normal”.

		cursando pedagogia					
Jhee	Agente de apoio à inclusão	Licenciatura em História	5	1	1	Preta	15/02/2022
<b>Profissional</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Anos na educação</b>	<b>Anos na Rede</b>	<b>Anos na escola</b>	<b>Pertença racial</b>	<b>Data da Entrevista</b>
Maria	Professora regente	Normal; pedagogia; especialização na área de educação	25	16	2	Branca <sup>350</sup>	14/12/2021
Vanessa	Professora regente e dirigente de tuno	Normal; pedagogia; licenciatura na área de educação	20	18	10	Parda	06/12/2021
Aurora	Professora de informática	Pedagogia; especialização em gestão de pessoas e em educação à distância	6	6	4	Branca	13/12/2021
Marinete	Orientadora pedagógica	Pedagogia	30	28	Desde 2022	Negra	Não realizada
Alessandra	Professora regente; curto período como articuladora de leitura	Normal; Cursando pedagogia	10	6	5	Preta	25/11/2021 e 29/11/2021
Natalina	Orientadora pedagógica	Normal; pedagogia; mestrado e doutorado em educação	20	20	3	Preta	23/02/2022
Michele	Diretora	Normal; licenciatura em letras; especialização em gestão escolar	26	12	Desde 2021	Negra	08/12/2021
Sueli	Professora regente	Pedagogia; cursando mestrado em Educação Básica	14	6	3	Negra	29/11/2021 e 06/12/2022

<sup>350</sup> No caso de Maria, a identificação racial foi feita a partir de minha perspectiva, mediada por conversas que tivemos acerca de sua identidade racial, tendo em vista que ela relata ter dificuldade de enquadrar-se nas classificações raciais. Essa questão é abordada nos capítulos 1 e 3 da tese.

## Anexo II: Motivações das escolhas de nomes fictícios

Na tabela a seguir são expostos os motivos das escolhas dos nomes fictícios dos sujeitos de pesquisa, respeitando, o mais possível, a forma de expressão desses motivos em minha escrita.

Respeitando o desejo de cada sujeito, alguns nomes fictícios foram mantidos e outros foram substituídos pelos nomes reais das(os) profissionais. Nesses casos, na tabela, os nomes reais estão entre parênteses, abaixo do nome fictício que havia sido escolhido.

<b>Nome escolhido:</b>	<b>Motivo da escolha:</b>
Clarice Drummond (Ana Luzia)	Homenagem à Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade.
Pietra (Michele)	O nome ignifica preta, é um nome do qual gosta e homenagem a uma aluna por quem tem muito afeto, uma menina autista.
Cora	Homenagem à poetisa e contista Cora Coralina, inicialmente porque ela se lançou ao mundo da escrita já madura.
Natalina	Nome de sua avó paterna. Ela fez essa escolha pensando a ancestralidade, um valor importante para a negritude. A avó Natalina, traz, segundo sua neta, o lugar de uma mulher negra, pobre e migrante nordestina, que viveu no Mato Grosso do Sul, em seu caminho fugindo da seca com o marido. Seus dezesseis filhos migraram pelo Brasil em busca de uma vida melhor. A neta conta que cresceu longe fisicamente de sua avó, visitando-a quando possível e aproximando-se através de cartas, mas recebeu de sua avó o amor e a cor, que lhes dão uma ligação profunda.
Fanilá (Wagner)	Fanilá não é um nome fictício, é o nome recebido quando foi iniciado no candomblé. Esse nome é ligado à sua linhagem ancestral, um marco identitário que remete à ancestralidade africana. Fanilá Significa algo como aquele que representa as bênçãos infinitas, ou misericórdias do Astral Superior.
Mariane (Marinete)	O nome fictício foi escolhido por mim, a pedido da orientadora. Fiz essa escolha de forma aleatória, visando não fazer associações ao nome escolhido para outra pessoa.
Daniela	Homenagem ao filho da orientadora, Daniel.

(Caroline)	
Jhee	O nome fictício escolhido remete a seu apelido.
Jasmim	Remete à flor jasmim, que é calmante. Uma flor linda e delicada, mas com efeito muito maior que se imagina, ela cuida de algumas doenças, inclusive.
Magna (Magna)	Homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus, autora que é grande inspiração para essa professora, mulher negra, escritora muito talentosa com obra vasta desconhecida pela maioria do público brasileiro, o que é sintoma também do racismo estrutural. Com uma vida marcada por muita dor e situação de miséria a escritora, mãe de três filhos, amava escrever, e nunca deixou de fazê-lo. Quando ascende socialmente sofre pelo racismo e pela hipocrisia da burguesia, como ela afirmou. A professora escolhe o nome Maria Carolina afirmando seu compromisso político com essa figura, que tanto a emociona e a inspira, que tanto tem identificação com o público que ela atende na escola onde trabalha, com ela própria e com o povo brasileiro.
Maria Eduarda (Vanessa)	Nome do qual gosta muito. Seria o nome de sua filha, mas desistiu por haver muitas crianças próximas com esse nome. Hoje há uma criança muito querida por ela que leva o nome.
Ivone (Nilcidéia)	Homenagem à sua mãe, falecida em 2019.
Amora	Remete a uma boa lembrança de infância: a vizinha de sua avó tinha um pé de amora que ficava encostado ao muro que separava as casas. Nenhum dos moradores de lá gostava da fruta e a árvore vivia carregada. Ela e seus primos pegavam amoras para comerem de cima da laje da avó, fato que não incomodava a vizinha. Hoje Amora é um nome carregado de afeto, que inclusive foi escolhido para sua cadelinha.
Moïse (Alessandra)	Homenagem ao jovem congolês Moïse Kabagambe, de 24 anos, agredido até a morte em janeiro deste ano (2022). A professora afirma que o espancamento sofrido pelo jovem a mobilizou profundamente – O relato dos assassinos, o local, o desespero da mãe – e reforça que corpos pretos são descartáveis em nossa sociedade.
Therezinha (Sueli)	Homenagem à avó paterna da professora, sua querida “vó preta”, que praticamente a criou. A avó faleceu quando ela estava grávida de sua filha, que hoje tem quatro anos.
Maria Lúcia (Aurora)	Sua mãe é devota de Nossa senhora de Fátima. Sua irmã mais velha chama-se Maria de Fátima e seu nome seria Maria Lúcia – Nome da menina mais velha, entre as três crianças que viram a virgem de Fátima. Entretanto, sua família, portuguesa, seguiu



	uma antiga tradição de os afilhados terem o mesmo nome de sua madrinha. A professora viu no uso do nome fictício a oportunidade de usar o nome que teria.
Maria	A escolha tem muitos significados, associa-se à Maria, a que foi a escolhida, para os cristãos, pois essa professora é católica. Além disso ela acha esse nome muito bonito, o daria a uma filha menina, se tivesse, e é o nome de sua avó, a quem fica feliz em homenagear.
Andreia	A escolha de seu nome fictício foi aleatória, de acordo com a professora, o primeiro nome que lhe veio à cabeça.
Ivone Lara	Homenagem à Dona Ivone Lara, uma mulher do samba, o que é admirado pela professora, que tem o samba marcando sua trajetória. Além disso, a professora homenageia Dona Ivone Lara por ser protagonista da própria vida em um momento de tanta opressão às mulheres, uma das primeiras mulheres a fazer parte de grupos de compositores, foi uma mulher dos estudos também, fez enfermagem, foi uma das primeiras mulheres negras a se formar em serviço social. Fez um trabalho muito importante em clínicas psiquiátricas, na Colônia Juliano Moreira e participou de projetos importantes na clínica psiquiátrica do Engenho de Dentro <sup>351</sup> , com métodos alternativos. A formação universitária para uma mulher negra em seu momento de vida e sua atuação holística – na música e em clínicas psiquiátricas – são pontos que inspiram muita admiração na professora.

---

<sup>351</sup> Dona Ivone Lara trabalhou junto à Nise da Silveira em projeto inovador e humanizado que, questionando práticas biomédicas violentas, produziu transformações importantes no campo da saúde mental.