



EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NA ESCOLA BÁSICA

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: TRAJECTORIES OF TEACHERS IN BASIC SCHOOL

Jussara Araújo¹
Luciana Lima²
Iris Verena Oliveira³

RESUMO

O artigo é fruto da ambiência construída no Mestrado Profissional, que tem permitido o diálogo entre universidade e educação básica, proporcionando a construção de ações interventivas e a construção de leituras sobre o tratamento de questões raciais na escola, que consideram as subjetividades de professoras negras, ao tempo em que as convoca como aliadas na luta contra o racismo na escola. Nesse sentido, a partir da formulação de escrituras de professoras da educação básica, sobre os atravessamentos das questões étnico-raciais na escola, o texto aponta o relato biográfico como possibilidade de valorização da atuação profissional de professoras. Ao mesmo tempo em que forjam suas memórias como aluna/professora brincante e como professora/aluna de história, as professoras enfrentam experiências dolorosas e saudosas da vida, enquanto questionam suas práticas docentes no ambiente da escola. O exercício realizado ao longo do artigo é o de relatar-se, a partir de dores e estratégias para lidar com elas, o que foi significado como racismo no espaço escolar, em um olhar corajoso frente as permanências que insistem em frequentar os bancos da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escrituras. Educação Antirracista. Formação docente.

ABSTRACT

The article is the result of the ambience built in the Professional Master's Program, that has allowed the dialogue between university and basic education, providing the construction of interventional actions and the construction of readings on the treatment of racial issues at school, which consider the subjectivities of black teachers, while time when he summons them as allies in the fight against racism at school. In this sense, based on the formulation of basic education teachers' writing-living experiences, on the crossings of ethnic-racial issues at school, the text points out the biographical report as a possibility of valuing the professional performance of teachers. While forging their memories as a playful student / teacher and as a history teacher / student, teachers face painful and homesick experiences in school life, while questioning their teaching practices in the school environment. The exercise carried out throughout the article is to report, based on pains and strategies to deal with them, what was meant as racism in the school space, in a courageous look at the permanencies that insist on attending school benches.

KEYWORDS: Writing-living experiences. Anti-racist education. Teacher training.

¹ Mestranda no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Professora da Rede Estadual de Pernambuco, profjussara@yahoo.com.br

² Pedagoga, Professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal e Estadual da Bahia, Mestranda do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/UNEB, lu.lima.lu@hotmail.com

³ Doutora em Estudos Étnico-Raciais/UFBA, Professora da Universidade do Estado da Bahia, Integrante do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/UNEB, irisveren@gmail.com

1 ESCREVIVÊNCIAS DOCENTES

Na produção literária da escritora Conceição Evaristo, as personagens apresentam dramas vivenciados pela população negra, com a presença marcante de falas de mulheres negras. No livro “Becos da Memória”, a autora se refere ao conceito de escrevivência ao afirmar que “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção”. (EVARISTO, 2017, p. 12) Nesse sentido, ela afirma que escreveu “a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade”. (EVARISTO, 2017, p. 12) Ao longo deste artigo tomamos como fio condutor o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo para tratar sobre os atravessamentos de questões raciais na trajetória de professoras da educação básica. Partimos do relato autobiográfico, assumindo que as memórias são reelaboradas e inventadas, com atenção especial aos processos formativos que se constroem no ambiente formal de educação e, também, nas tramas da vida pessoal.

Na bibliografia que trata da educação antirracista no Brasil, após a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08, é comum a indicação de lacunas e ausências no cumprimento das medidas que obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e africana. Boa parte dessa produção elenca as dificuldades para a formação de professores/as no ambiente acadêmico, considerando as tradições epistêmicas lastreadas no pensamento ocidental que primam pela objetividade e neutralidade científicas e, utilizando tais argumentos, excluíram a produção do conhecimento elaborada por matrizes não europeias. (CARNEIRO, 2005)

A denúncia sobre o epistemicídio na produção acadêmica tem gerado movimentos interessantes que iniciam a valorização de conhecimentos produzidos em espaços informais como quilombos, terreiros e quadras de escola de samba (OLIVEIRA, 2017; 2020) Ao mesmo tempo em que incentivam o reconhecimento de epistemologias outras que permeiam o cotidiano das populações negras e indígenas no Brasil como importantes instrumentos na formação docente, também propõem outras formas de atuar e interpretar o mundo. (SODRÉ, 2017; RUFINO, 2019)

Se por um lado é possível identificar movimentos interessantes no sentido da promoção de conhecimentos elaborados a partir de referências epistêmicas afro-brasileiras e indígenas, por outro lado é necessário caminhar no sentido da valorização da agência de professores e professoras que lidam com o desafio de promover em suas práticas a educação antirracista e que não acessaram essas experiências formativas na condição de estudantes.



Entendemos que não é coerente cobrar que os/as professores/as atentem às trajetórias estudantis e incorporem os seus saberes sem a valorização das experiências desses/as docentes na produção do conhecimento escolar que extrapolam as vivências nos ambientes formais de educação.

Este texto é fruto de inquietações que vieram à tona nos processos de orientação, em debates com mestrandas nas aulas, e lendo memoriais produzidos como textos para avaliação em componentes curriculares do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia. Nessas ocasiões incentivamos o olhar atento para as trajetórias construídas, reconhecendo a importância dos caminhos trilhados no ambiente escolar, visando à valorização da atuação docente e à elevação da autoestima dos/as docentes.

Assim, a docência é encarada a partir de suas contradições e dilemas, em uma defesa de que, para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas, faz-se necessário o reconhecimento da escola como instituição que perpetua o racismo. Nesse sentido, a defesa do conceito de escrevivência envolve assumir a importância das experiências nas trajetórias formativas de professores/as e estudantes. Deste modo, o/a professor/a não é tratado/a como aquele/a que abrirá as janelas do mundo para os/as estudantes, nem mesmo lhe ensinará a ver. Trata-se de encarar a docência a partir da proposição de situações formativas que se articulam às memórias e experiências de envolvidos/as.

Nessa perspectiva, o texto apresenta a complexidade da construção de uma ambiência formativa que problematize questões étnico-raciais e aponte as hierarquias raciais como elemento fundamental para manutenção de privilégios e exclusões no Brasil. Não se trata de um exercício fácil, especialmente para professoras negras que, ao olhar para as suas trajetórias pessoais e profissionais, identificam situações dolorosas provocadas pelo racismo.

A despeito da intensa divulgação da legislação educacional antirracista, defendemos o potencial das invenções de si lidas como valorização de escrevivências docentes, bem como o estímulo do debate de questões raciais nos processos formativos como estratégias para a construção da educação antirracista. Nesse sentido, a ambiência construída nos Mestrados Profissionais tem permitido o diálogo entre universidade e educação básica, proporcionando ações interventivas e a construção de leituras sobre o tratamento de questões raciais na escola que consideram as subjetividades de professoras negras, ao mesmo tempo em que as convoca como aliadas na luta contra o racismo na escola. No tópico “Becos da Escola: relato docente”, Jussara Araújo, professora de História da Escola Estadual Delmiro Gouveia, localizada no Sertão de Itaparica, em Pernambuco, aborda o entrelaçamento de questões raciais em sua



trajetória escolar, que não pode ser desvinculada dos aspectos familiares. Enquanto, Luciana Lima, pedagoga e professora da rede estadual de educação da Bahia, na cidade de Serrinha, constrói memórias do brincar da infância até a atual posição de professora e brinquedista. A pergunta que permeia o texto é: como as questões raciais atravessaram suas escrevivências e práticas docentes?

2 BECOS DA ESCOLA: RELATO DOCENTE

Sou filha de pai negro e mãe branca, portanto, desde muito cedo as questões raciais se apresentaram para mim. Ao longo da minha trajetória de vida fui compreendendo que vivemos em uma sociedade racialmente desigual, cujas hierarquias ainda são minimizadas a partir de discursos falaciosos que reiteram a democracia racial. Nesse contexto, ouvi desde cedo que minha mãe tinha “barriga boa”⁴ e, por isso, seus filhos tinham a pele com a cor mais clara. Já meu pai, homem negro, numa família constituída de 10 filhos, 8 homens e 2 mulheres, miscigenada, era o mais escuro de todos e todas. Sua mãe era filha única, nascida de uma relação de poder entre o proprietário da terra e sua “escrava”, mas nunca discutida em âmbito familiar. Neném, avó do meu pai, foi “pega a dente de cachorro”⁵, como sempre ressaltam os familiares quando começam a contar as histórias de vida da família e iniciam por ela, a índia que pariu uma única vez, cuja trajetória nunca mereceu atenção maior num processo de total silenciamento.

As desigualdades raciais marcaram o relacionamento entre meu pai e minha mãe. Meu avô materno se dirigia a meu pai como “negrinho da lata”, aquele que, sem escolaridade, não tinha muito futuro para dar a filha. O matrimônio entre negrinho da lata e a mulher branca foi marcado por inúmeros desafios destes que a população negra encontra num país que sempre negou a sua identidade. Sem ter conhecimento teórico e sem ter conhecimento da militância no movimento negro, meu pai viu na educação a única maneira de ser respeitado como homem negro. Ele foi estudar. Depois de casar e ter filhos, meu pai foi à escola. Era o MOBRAL⁶ chegando ao interior, nos espaços rurais, que possibilitou aos jovens e adultos não escolarizados, formação para ler, escrever e calcular. Implantado durante a ditadura, foi um

⁴ Expressão popular usada nas comunidades rurais do sertão de Pernambuco para justificar os filhos mais claros de pais ou mães negras, ou seja, os filhos bonitos.

⁵ Expressão muito utilizada para afirmar a origem indígena

⁶ Movimento Brasileiro de Alfabetização, sistema de ensino noturno mantido pelo estado, destinado a jovens e adultos, analfabetos ou semianalfabetos, entre os anos de 1970 a 1980.



programa de alfabetização sem nenhuma perspectiva crítica acerca da realidade de tantos cidadãos e cidadãs que não tinham acesso à escola em pleno século XX. Seu José era um deles. Trabalhava como vigilante durante o dia e frequentava a escola durante a noite, numa sala adaptada no estábulo que tinha em frente a nossa casa — por isso a comunidade em que vivíamos era chamada de “Estábulo”— em casas que foram dos trabalhadores que cuidavam do gado e dos cavalos de pessoas poderosas chamadas de doutores. Por lá passaram muitos doutores, mas permanecíamos no Estábulo. Quando Conceição Evaristo descreve as relações de excluídos nos becos da favela em que viveu toda sua infância, as memórias de uma vivência de exclusão, das pessoas que habitavam o estábulo, vêm de forma muito natural e dolorida: eram quatro casas, todas habitadas por famílias negras e indígenas, longe de tudo, da escola, da rua, do comércio, da civilização. Andávamos por horas até chegar à escola, uma distância amenizada quando meu pai estava de folga e nos levava de bicicleta, eu e minha irmã mais nova.

Maria-Nova, personagem do livro “Becos de Memória”, de Conceição Evaristo, materializada nas inquietações de menina, cresceu ouvindo o pai ressaltar que o melhor caminho para sair da pobreza era a educação, e a escola era o espaço para mostrar que somos capazes, apesar de estar tão distante da sua realidade. Aprendi a escrever nomes de frutas que nunca tinha experimentado, via as fotografias e completava as frases com expressões de como eram deliciosas. Em nenhum momento deste processo de escolarização, o cotidiano das famílias que habitavam os “becos” do Estábulo estava presente. Por quê? Éramos invisíveis? Anzaldúa responde:

Porque os olhos brancos não querem nos conhecer, eles não se preocupam em aprender nossa língua, a língua que nos reflete, a nossa cultura, o nosso espírito. As escolas que frequentamos, ou não frequentamos, não nos ensinaram a escrever, nem nos deram a certeza de que estávamos corretas em usar nossa linguagem marcada pela classe e pela etnia. (ANZALDUA, 2000, p. 229)

Nessa escola, aprendi que para ser notada, eu precisava ser a melhor e fui. Ao final de cada ano letivo, a escola premiava os melhores de cada série. Geralmente os filhos e as filhas dos “doutores” estavam nessa lista, mas a preta pobre, filha de pai vigilante e mãe costureira também estava nos primeiros lugares da fila para receber os prêmios e as homenagens. Simbolicamente, aprendi a escrever e na visão de Anzaldúa,

escrever é perigoso, porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside



nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDUA, 2000, p.234)

A escola aqui permanece como referência para a construção do meu “eu”, numa perspectiva de vivência dos piores dias de minha vida. Na realidade, foi o motor para a transgressão anunciada intimamente e que impulsionou a escolha da minha profissão, pois percebi o tipo de professora que eu não queria ser. O meu relato remete ao final dos anos de 1970 e início da década de 1980, momento em que as escolas refletiam a hierarquia social determinada na época. A Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF) foi responsável pelas obras da construção da Barragem de Itaparica e pela implementação de uma vila particular para os operários, para os trabalhadores terceirizados, para os médicos e para os enfermeiros que atendiam no hospital da empresa, para os engenheiros e para outros profissionais. A vila era cercada e tinha duas guaritas, uma de acesso e outra de saída, para moradores e para pessoas autorizadas. Meu pai, já devidamente alfabetizado, vigilante, teve direito a uma casa na vila. A família toda se mudou para lá. Constatando uma divisão por níveis, estas casas se diferenciavam em localização e tamanho, sendo um fator gritante para as discriminações e humilhações na escola, o reflexo dessas diferenças. Poucos amigos e amigas, nunca chamada para as festas de aniversário de colegas de classe, afinal, eu estudava na escola que não foi feita para filha de vigilante, pobre e preta. A sensação de ser uma estrangeira dentro de mim era muito forte; as minhas vontades e desejos não eram compatíveis com a realidade em que eu vivia. Não levava as palavras ofensivas para casa, pois sabia que a orientação era de não contestar, não responder. Meu lugar era o silêncio, o lugar da submissão e não transgressor.

Ela, Edinalva, minha mãe branca, casada com homem negro, sempre demonstrou afeto pelo filho mais claro, mas procurou clarear as filhas em todos os sentidos, atribuindo cor como morena escura para minha irmã e morena clara para mim. Negras? Nunca. Não são escuras, mas e os cabelos? O cabelo, este que sempre identificou minha origem, sempre foi relegado ao aspecto de desleixo, de feio, ruim. Figueiredo (2011) trata de fenótipos para afirmar que o desejo por filhas e filhos de pele mais clara, e, principalmente, de cabelos menos crespos, se conecta com as representações de gênero. Era possível nascer menina, podia até ter uma pele mais escura, desde que o cabelo não fosse crespo. Nascemos com os cabelos que a mãe não queria e desde cedo se preocupou em esconder crespos e cachos. Momentos de tortura alisadora ajudou a construir uma identidade camuflada pela homogeneidade. Me sentia igual às outras meninas da minha sala quando olhava no espelho de casa, porém as diferenças eram ressaltadas no momento em que abria a porta, saindo de casa em direção à escola, na angústia

de saber a reação da sala, dos professores, dos meninos. A cor, o cabelo — mesmo alisado — a condição social, estavam entranhados na minha pele negra, e eu continuava invisível para todos e todas. O único refúgio era um diário que ganhei de uma amiga que morava no mesmo nível. Passei a escrever tudo o que acontecia durante o dia, começando com a expressão “Querido diário” e encerrando “boa noite, que o dia de amanhã seja melhor do que hoje”. A escrevivência se tornou uma arma para a sobrevivência, para a necessidade de me sentir no mundo, de me sentir visível. Anzaldúa afirma que escrever nos valida como seres humanos.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. (ANZALDUA, 2000, p. 232)

A intimidade com a escrita possibilitou um processo de análise e observação, principalmente na escola. As relações que se desenrolaram dentro e fora da sala de aula, os professores e suas iniciativas, ou a ausência delas, no combate e na manutenção das estruturas raciais me inquietavam. Por que a professora de História se limitava ao livro didático, sem uma discussão e incentivo à formulação de perguntas? Por que éramos obrigados e obrigadas a decorar páginas e mais páginas do bendito questionário para fazer uma prova final? Por que eu tinha de me deslocar até a casa da colega para fazer trabalho e ela não podia ir a minha casa? Por que eu nunca fui chamada para ser a rainha do milho da escola?

O olhar retrospectivo, ainda que munido de referências teóricas que eu não tinha quando vivi situações de exclusão no espaço escolar, ultrapassa a dimensão de produção do conhecimento e toca em aspectos da vida afetiva. São dores que permitem problematizar a condição da mulher negra, desde a geração do povo negro escravizado, que não se encontrava nos livros didáticos e se discutia nas aulas de História, de Língua Portuguesa e de Ciências. Aos 16 anos, me deparei com a realidade que sempre esteve presente, mas nunca havia conseguido entender, compreender. A solidão da mulher negra, institucionalizada em 300 anos de escravidão, seguia assumindo formas cruéis, pautada por estigmas e estereótipos que a minha experiência escolar não desconstruiu. Gomes (2017) enfatiza o papel do Movimento Negro como fator agregador de uma pedagogia de conhecimento e prática nas ações políticas e sociais que surtem efeito e convergem para a efetivação de políticas públicas afirmativas. É o



conhecimento emancipatório a partir das discussões de tudo o que nos cerca e relatados aqui de forma resumida, até então ausente de reflexão:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo. (GOMES, 2017, p.17)

São os saberes construídos fora da sala de aula que hoje chegam ao portão da escola e não podem ficar do lado de fora. Elizabeth Macedo (2017) se refere ao portão da escola como demarcador da impossibilidade de separar ou deixar passar. Em toda a minha vida de escolaridade, o portão demarcou quem eu deveria ser quando passasse por ele, e a escola sempre fez questão de não lembrar quem eu era, ao tempo em que poderia ter limitado quem eu deveria ser. Hoje, me vejo como uma professora que pode contar as histórias que ninguém me contou enquanto estive na escola, mas que acessei em outros espaços e atualmente legítimo como conhecimentos indispensáveis nas aulas de história.

De acordo com Butler (2015), relatar a si mesmo “define o modo como somos constituídos na relacionalidade: implicados, obrigados, derivados, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós” (BUTLER, 2015, p.87), ou seja, é um processo que exige desapegar-se de um eu disposto a desfazer-se em relação aos outros, e não é um exercício fácil, mas desafiador, o que me propus a fazer neste texto. No relato que me foi possível, dialoguei com as lembranças já adormecidas e formulei outras que tomaram forma e voz ao perceber minha trajetória entrelaçada a outras, como colegas de trabalho e estudantes, que são indissociáveis e importantes na construção do “eu” pessoa e “eu” profissional. Portanto, o esforço de me narrar atenta ao impacto de questões étnico-raciais em minha trajetória reforça o compromisso com a educação antirracista, como um compromisso para afetar aqueles/as que cruzam os meus caminhos no ambiente escolar.

3 ESCREVIVÊNCIAS BRINCANTES

O lugar primeiro das lembranças são as minhas casas, de mãe e avó materna, em um bairro da periferia do município de Serrinha localizado no Nordeste da Bahia, com a população, em sua maioria, formada por negros e negras. A minha mãe, assim como minha avó, assumiu as responsabilidades afetiva, financeira e educacional em relação aos/às filhos/as sozinhas. Eu,

uma criança negra, filha de pai negro e mãe branca, de quando em quando, me perguntava por que eu não era igual a ela, até porque, por vezes, os olhares de outras pessoas fora da família diziam muitas coisas que eu ainda não entendia. Havia uma subjetividade sentida na pele. Cheguei a pensar que fui adotada, mas minha mãe, sempre acolhedora, dizia para mim e para minha irmã que queria ter filhas da nossa cor. De certo modo, as experiências dessas mulheres como minhas primeiras referências me conduziram para a luta, para a liderança e para a construção dos mecanismos em direção ao empoderamento feminino e à luta antirracista.

Como pesquisadora do campo da ludicidade, sobretudo nas ações realizadas no âmbito de brinquedotecas, minhas memórias remetem à cultura lúdica que tive acesso na infância, a partir das tradições que compunham o repertório de brincadeiras. Recordo das brincadeiras com pedras, com corda, com materiais recicláveis de uso doméstico; de brincar com as pernas, com os pés e com as mãos; das bonecas de retalhos de pano que a memória coletiva transmitiu de geração para geração; da primeira bicicleta aos 9 anos, das brincadeiras de boca de forno⁷, de bola⁸, de bambolê⁹, de lagarta pintada¹⁰ e das tradicionais cantigas de roda. Lembro-me de um pedaço de madeira que virou um carrinho, algo improvisado feito com a ajuda do meu pai, no qual se sentava juntamente com outras crianças e descíamos embaladas, disparadas pelo passeio ao lado da casa. Nesse período, a criatividade superava as dificuldades de aquisição de brinquedos. Conceição Evaristo (2016), em “Insubmissas Lágrimas de Mulheres”, testemunha um retrato de solidariedade e afeição feminina que move e aproxima mulheres negras. Li e me identifiquei com as paisagens da infância. Assim como no conto de “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, as casas dos meus parentes eram próximas. Como diziam, morávamos quintal com quintal.

As memórias mais fortes do início da minha vida escolar nos anos 1980, da Educação Infantil e do início do Ensino Fundamental, são dos momentos de atividades lúdicas. A exemplo disso, a brincadeira feita com pedaços de elástico¹¹ de roupa, o que para mim era mais fácil, visto que minha mãe era costureira. Mesmo depois de fechar a escola, nos arriscávamos

⁷ Boca de forno: brincadeira feita geralmente ao ar livre, onde uma pessoa comanda as tarefas a cumprir. As crianças se revezam nesta função, e quem chegar por último leva bolo, bate na mão ou paga uma prenda.

⁸ Bola: geralmente brincadeiras de baleado, futebol, passar a bola em círculo com cantigas.

⁹ Bambolê: segundo pesquisas, os primeiros registros de bambolês foram encontrados no Egito há mais de 3 mil anos. Artistas dançavam coma aros e as crianças imitavam.

¹⁰ Lagarta pintada: é uma brincadeira cantada. Crianças em uma roda, sentadas ao chão, vão tocando a mão, e a escolhida, ao final da canção, pega a orelha da pessoa mais próxima.

¹¹ Brincar de elástico: exige no mínimo 3 pessoas e um elástico com as duas pontas amarradas formando um círculo fechado. Duas pessoas entram no círculo de modo que o elástico fique reto, enquanto a terceira pessoa brinca fazendo movimentos com as pernas cantando.

algumas vezes, eu e outras crianças, pulando o muro baixo para continuar as brincadeiras do recreio, até o momento que descobriram a transgressão. Foi nessa época, também, que construí o primeiro acervo com revistinhas em quadrinhos compradas ou trocadas por outros objetos, o que me possibilitou avançar na leitura. Eu lia em voz alta para outras crianças e, aos poucos, percebia as diferenças de acentuação, de pontuação, de entonação e o significado das palavras. Outra coleção que adquiri foi a de papel de carta decorado¹² que nunca escrevia para ninguém para não gastar.

O retorno da escola para casa era quase sempre com crianças, entre primos/as e vizinhos/as que me seguiam em uma verdadeira expedição narrada por inventividades infantis, por ruas e terrenos, geralmente com bastante mato. Eu tinha de criar outros cenários, visto que havia perdido o cenário preferido que era o grande quintal de minha casa. As lembranças me remetem à vivência de liberdade na infância, essa plenitude na experiência com o brincar. Foram poucas as dificuldades de aprendizagem nesse período; havia um equilíbrio entre o ser brincante e a estudante. Na verdade, uma contribuía com a outra. Neste sentido, Brougère (2010) traz a ideia do “brincar livre”, idealizado pela própria criança de forma espontânea, em um sentido mais amplo, autônomo. Para mim, em breve, essas aventuras, essa liberdade, seriam coisas do passado. As coisas estavam mudando e eu me perguntava: “estaria eu ficando mocinha”?

No livro “Ponciá Vicêncio”, de Evaristo, encontramos uma trama complexa apresentada a partir das narrativas sobre a personagem, suas memórias da infância até a vida adulta, trazendo os resquícios de uma herança de escravidão envolvendo os corpos negros, a sexualidade, a exploração no campo e na cidade, as descobertas dessa passagem entre ser menina e ser mulher. Quando criança, ela ouvia dizer que quem passasse por debaixo do arco-íris se era menina, virava menino, e, se era menino, virava menina. “Nos tempos de casa de pau a pique, de chão de barro batido, de bonecas de espiga de milho, de arco-íris feito cobra-coral bebendo água do rio, a menina gostava de ser mulher, era feliz” (2017, p. 24). Ao ler a trajetória de Ponciá, recordei as frases que escutava: “se arruma mais, menina”, “olha para frente e não para o chão. Anda como mocinha!”. Também era constante a comparação com outras meninas, e o cabelo foi uma marca dessa mudança. Raras vezes o transformei, entretanto, a partir de certa idade, o padrão de beleza das moças da minha época me conduzia o tempo todo a alisá-lo com

¹² Trata-se de um papel utilizado na correspondência ou apenas como entretenimento. Teve grande notoriedade entre jovens no início da década de 1980 e ao fim da década de 1990, uma vez que o utilizavam para trocas e colecionismo, com diversos formatos e temas, como poemas, imagens e espaços para escrita do texto.



produtos que agrediam o couro cabeludo, ardia os olhos e tinham um cheiro insuportável. Para alguns, eu ainda andava desajeitada. Na verdade, lá no fundo, ainda explorava os lugares imaginando brincadeiras.

Na fase final do Ensino Fundamental e boa parte do Ensino Médio, no final da década de 1990, foi um período não só de passagem da infância para a adolescência, mas também de compromissos para uma vida adulta que logo chegaria. Era hora de assumir responsabilidades e isso implicava em trabalhar para ajudar nas despesas de casa, porque eu já auxiliava na mercearia da minha mãe. Naquele momento, ela não conseguia mais costurar muito devido às dores na coluna; trabalhar, para mim, era necessário, visto que eram as mulheres da casa que buscavam meios de sustento. Para além daquela realidade, eu iria fazer o quê? Trabalhar em quê? Naquela época, a expectativa era desistir antes de concluir o ensino médio e trabalhar no mercado informal, mas minha mãe, apesar da pouca escolaridade, sempre priorizou a educação.

Sueli Carneiro (2003) tratando sobre o feminismo questiona sobre quais mulheres estamos falando. Ela afirma que as mulheres negras, brasileiras e latino-americanas fazem parte de um contingente que não tem as mesmas oportunidades em relação às mulheres brancas ou aos homens negros e não negros. O exercício de reconstrução dessas memórias me fez perceber como as decisões, as escolhas e os preterimentos nesse momento de juventude eram atravessados por questões raciais. Ainda que elas não fossem tratados como tais, esses dilemas eram sentidos por uma menina negra. Neste momento, foi importante olhar para educação como estratégia para superação das dificuldades, como oportunidade de melhoria da condição de vida.

Os primeiros contatos com o ensino superior foram decorrentes de ações de extensão promovidas pelo Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Acessei um curso de teatro nos anos 2000 e o pré-vestibular comunitário nos anos de 2003, ambos oferecidos pela UNEB, campus XI. Muitas universidades públicas, naquele período, ainda eram vistas como um lugar de privilegiados, como a casa grande, pois, dificilmente, estudantes de escola pública e com menor renda tinham oportunidade. Ingressei no curso de Pedagogia em 2004 por meio da política de cotas Além das experiências no Diretório Acadêmico (DA) e no Diretório Central de Estudantes (DCE), na função de Diretora de Assistência Estudantil, destaco a atuação em atividades e projetos dentro e fora da universidade envolvendo práticas artísticas e culturais, o que me possibilitou acessar diversas discussões, dentre as quais o debate sobre questões étnico-raciais. Neste sentido, corroboro com Nilma Lino Gomes (2018), quando defende os movimentos sociais, com destaque ao movimento negro, como educadores nas relações políticas e sociais.



Sobre a escolha da docência como profissão, Paulo Freire (1997, p. 32) afirma que “eu não posso, porém, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim”. Confesso que no início não tinha certeza se era essa a profissão que eu queria, mas aos poucos me encontrei, sobretudo no exercício da prática docente. A atuação como professora e, posteriormente na coordenação, no mesmo curso pré-vestibular que estudei, foi decisiva para reafirmar a minha escolha e me possibilitou, dentre outras coisas, o desenvolvimento de ações de acolhimento, de motivação e de ludicidade junto aos estudantes e aos/às professores/as, contribuindo para que outros/as jovens negros/as se mantivessem no curso e tivessem acesso à universidade.

Durante estes anos, desde que entrei para o curso de graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de viver muitas experiências como professora. Experiências marcantes como o momento em que ensinei uma turma multisseriada que envolvia estudantes da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental. Dei aulas ao ar livre, no fundo da escola, trabalhei com brincadeiras de forma interdisciplinar, lidei com o incômodo provocado pelas atividades lúdicas, lidas como ações desnecessárias e que deveriam acontecer apenas na hora do recreio. Neste sentido, Hortélio afirma que o brincar é polissêmico, e por isso permite aprender o que não pode ser ensinado. Assim, ser brincante perpassa por espaços formais e não formais, no brincar cotidiano, em que a cultura popular e o fazer educativo são entrelaçados. (HORTÉLIO, 2018).

Nos últimos anos, de 2015 a 2018, integrei a equipe que implantou a Brinquedoteca Criação, no campus da UNEB, em Serrinha. A proposta de uma brinquedoteca universitária apresentou, desde os primeiros momentos, a necessidade de preparação e de enfrentamento de diferentes desafios. No cotidiano, como brinquedista, assim como na relação com meu filho e minha filha, passei a ouvir e a questionar mais a cultura lúdica, sobretudo a partir de algumas narrativas escolares de professores/as em formação ou em exercício. Além disso, a ausência de marcadores raciais ligados à negritude em brinquedos, em brincadeiras, em jogos, em cantigas e em histórias, ou lidos como de menino ou de menina, assim como os comportamentos dos brincantes e suas relações com o brincar chamaram a atenção às questões étnico-racial, o que me levou a construir, junto à coordenação, propostas de formação antirracistas.

As experiências na docência e sobretudo os atravessamentos de questões étnico-raciais nos movimentos sociais e na minha vida pessoal conduziram o meu olhar como brinquedista para construção do projeto de pesquisa que desenvolvo no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia. Tenho me empenhado na construção de



uma intervenção pedagógica que articule ludicidade e questões étnico-raciais. Ao longo da minha trajetória, ainda que a condição de mulher negra estivesse marcada no meu corpo, pela primeira vez tenho a oportunidade de enfrentar sistematicamente o debate racial e propor ações que possibilitem o questionamento do racismo em instituições educacionais, o que requer um posicionamento em ações efetivas que reconheçam a importância das questões raciais, como questões e não apenas temáticas pontuais nas práticas educativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprovações das Leis 10.639/03 e 11.645/08 são importantes marcos na luta pela educação antirracista no Brasil. Elas têm fortalecido o debate sobre currículo nas universidades e nas escolas do país, possibilitando, por exemplo, a cobrança por mais autores/as negros/as nas referências bibliográficas, ao mesmo tempo em que buscamos lastrear atividades de pesquisa, extensão e ensino em epistemologias que valorizem cosmologias e cosmogonias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ainda assim, o afã pela valorização de práticas inovadoras não pode dispensar o olhar para atuação de professores/as na educação básica. Propomos, portanto, o exercício de construção de relatos de si, atentando para as diferentes inferências de questões étnico-raciais na trajetória de vida das professoras.

A atuação na formação continuada de professores, especialmente no âmbito do Mestrado Profissional, tem possibilitado olhar com atenção para o processo perverso de adoecimento e culpabilização vivenciado por profissionais da educação que, frente ao discurso recorrente do fracasso da escola pública, enfrentam dificuldades para valorizar as ações cotidianas e o impacto destas nas trajetórias dos/as estudantes. Os debates sobre prática docente a partir do conceito de escrevivência permitiu momentos ricos em sala de aula na medida em que possibilitou que as professoras se olhassem no espelho reconhecendo a potência de suas ações e o impacto do racismo em suas trajetórias.

No olhar retrospectivo de Luciana Lima, ainda que o brincar seja apresentado com tons nostálgicos pela possibilidade de agregação entre primos/as e vizinhos/as, o incômodo provocado pela ausência de marcadores raciais nos objetos recebidos para Brinquedoteca Criação conduz a professora ao mestrado, movida pela interesse de investigar estratégias de intervenção que reconheçam hierarquias de raça e de sexo reforçadas por brinquedos e tradições brincantes. No relato de Jussara Araújo, as desigualdades raciais demarcadas nas relações e



tensões familiares também ganham espaço na escola e incentivam a menina a se destacar como estratégia de visibilidade frente às tentativas de apagamento do racismo.

Nas duas trajetórias, a ausência de discussões raciais sistemáticas durante a educação formal não se tornou impedimento para a busca pela construção de conhecimento em bases distintas das que lhes foram apresentadas na escola. O exercício de relatar-se apresenta dores e estratégias para lidar com elas, o que não significa minimizar os desafios de enfrentamento do racismo no espaço escolar, e sim um olhar corajoso frente às permanências que insistem em frequentar os bancos da escola.

A experiência no Mestrado Profissional indica que as alterações na legislação curricular são importantes e, juntamente com elas, precisamos atuar na formação contínua de profissionais da educação, atentando e valorizando suas trajetórias, ao mesmo tempo que propomos exercícios de identificação e desestabilização como o causado pelo conceito de escrevivência nas experiências formativas de professoras. Frente à necessidade de intervenção no espaço em que atuam, que é uma exigência da modalidade profissional do Mestrado, seguimos na esperança de construção de novas alianças entre universidade e educação básica, considerando essa cooperação mútua como uma importante estratégia de combate ao racismo nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANZALDUA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, p.229-235, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>. Acesso em: 26 out. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. Que possibilidades tem a brincadeira? In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 104-113.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista Periódicus**: Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades, Salvador, n. 3, v. 1 mai.-out. 2015. p. 152-169.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HORTÉLIO, Lydia. “O lugar de Brincar: território do Sonho...” – **Anais do II Encontro de Brinquedotecas das UEBAs**, Conferência de Abertura – UNEB XI, Serrinha-BA, 2018.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: Elizabeth Macedo.; Thiago Ranniery. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ed. Rio de Janeiro: DP et alii, 2017, v. 1, p. 17-44.

OLIVEIRA, Iris Verena. “História pra ninar gente grande”: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, 2020, p. 1-30.

OLIVEIRA, Iris Verena. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. Revista **FAEEBA**. Salvador, v. 26, n. 49, 2017, p. 139-154.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Rio de Janeiro: 2017.

Enviado em: 31/07/2020
Aprovado em: 02/12/2020