UEM

INGRIT YASMIN OLIVEIRA DA SILVA BATISTA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

“CARTAS SOBRE O MEU EU”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS

INGRIT YASMIN OLIVEIRA DA SILVA BATISTA

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

“CARTAS SOBRE O MEU EU”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS

INGRIT YASMIN OLIVEIRA DA SILVA BATISTA

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

“CARTAS SOBRE O MEU EU”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS

Texto para qualificação de dissertação apresentado por INGRIT YASMIN OLIVEIRA DA SILVA BATISTA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Profª. Dra.: ERCÍLIA MARIA ANGELI TEIXEIRA DE PAULA.

MARINGÁ
2019

FICHA CATALOGRÁFICA:

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

Para confecção da Ficha Catalográfica, o aluno deverá levar um exemplar impresso da Dissertação à Biblioteca Central da UEM. Agendamentos e informações: http://www.bce.uem.br/sib/catalogacao.php

E-mail: bce-pte@uem.br

Fone: (44)3011-4486 / (44)3011-4483

INGRIT YASMIN OLIVEIRA DA SILVA BATISTA

“CARTAS SOBRE O MEU EU”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (Orientadora) – UEM

Profª. Drª. Fabiane Freire França – UNESPAR

Prof. Pós Dr. Delton Aparecido Felipe – UEM

Profª Drª. Jacyara Silva de Paiva – UFES (Suplente externo)

Profª. Drª. Geiva Carolina Calsa – UEM (Suplente interno)

Maringá, 19 de dezembro de 2019.

Dedico esta dissertação ao meu amado esposo, que me incentivou a amar as minhas raízes para que me fosse possível encorajar e empoderar meus alunos e minhas alunas. E à minha mãe amada, que me ensinou, com paciência e amor, a lutar pela minha educação. Sem vocês ao meu lado, este sonho não seria realizado. Esta vitória é nossa!

AGRADECIMENTOS

Ao escrever os agradecimentos, lembrei-me das pessoas que estiveram ao meu lado para a concretude deste percurso tão importante da minha vida, e que fazem parte da minha trajetória de vida e formação. Gratidão por tantas vivências e experiências, em especial:

Ao meu adorado Deus, por um dia olhar para mim com amor e misericórdia e mudar a minha história, por fazer as minhas orações alcançarem a eternidade e respondê-las por meio de milagres e maravilhas que me oportunizam viver, por me dar sabedoria e discernimento para enfrentar os momentos de tristezas e alegrias com fé e esperança de que há o tempo certo para tudo que preparaste para meu futuro. Gratidão por cumprir tantas promessas na minha vida, e que seja assim até a volta do seu filho amado Jesus!

À minha amada mãe e melhor amiga, Sandra Mara Oliveira, por estar presente ao meu lado em todos os momentos, por me proteger, se preocupar, me encorajar e me ensinar desde criança, com paciência e carinho, a nunca desistir dos meus sonhos. Minha heroína, meu exemplo de garra, determinação, força e coragem. Você é a melhor mãe do mundo e minha inspiração, gratidão por toda dedicação e amor.

Ao meu amado esposo, parceiro e melhor amigo, Alielson Henrique Batista, pelo amor, pela paciência e por compreender tantas ausências. Quanta alegria eu sinto em compartilhar minha vida e meus sonhos com você, que abdicou dos seus sonhos para sonhar “os nossos sonhos”, e que mesmo cansado, acordou durante tantas madrugadas para que eu pudesse chegar até a Universidade e por trabalhar dobrado para que nada nos faltasse durante o período em que me dediquei aos estudos. Gratidão pela cumplicidade e por me acolher em seus braços durante os momentos de insegurança, medo, inquietude, lágrimas e sorrisos e por ter sempre uma palavra de incentivo e encorajamento que me motivou a prosseguir.

À minha amada irmã, Glicia Natiara, e meu amado irmão, Gleison Rafael, por cuidarem tão bem de mim desde quando eu era criança, por se preocuparem com a minha felicidade, pelos conselhos, parceria, irmandade e por estarem sempre dispostos a me ajudar. Gratidão por me motivarem a continuar e, especialmente, por me presentearem com as sobrinhas mais lindas e cheirosas do universo, minhas amoras: Eduarda, Isadora e Maria Fernanda. Amo vocês!

Ao meu pai Luis Carlos, que mesmo sem instrução me incentivou a estudar. Gratidão por todos os nossos preciosos momentos!

Ao meu padrasto Oscar Gizze Figueiredo, por me tratar como uma filha e ser um superpai para mim. Gratidão pelo zelo e cuidado comigo.

À minha estimada orientadora, Profª. Drª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, pela possibilidade de inserção no mestrado mesmo sem me conhecer e por permitir que eu pesquisasse sobre a negritude, minha temática preferida. Gratidão por ser essa pessoa tão doce, que com amor, cuidado, seriedade e rigor direcionou a minha pesquisa. Admiro-te como pessoa e profissional e agradeço por muitas vezes me acolher em sua casa e me oferecer, além de pouso, compartilhando afeto e histórias.

À Profª. Drª. Fabiane Freire França, à Profª. Drª. Jacyara Silva de Paiva e ao Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe. Gratidão pela aceitação em participar das bancas de Qualificação e Examinadora, pelo cuidado e competência na leitura e pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

À minha querida Profª. Drª. Fabiane Freire França por possibilitar a inserção na pesquisa durante a Iniciação Científica e por me fazer acreditar que eu era capaz. Gratidão pela parceria, amizade, diálogos, publicações e, por ser esta mulher empoderada, que me inspira a lutar por um mundo de direitos para todas as pessoas.

Ao querido professor Delton, por me ensinar tanto sobre a população negra, pela emoção que me proporcionou durante a minha qualificação, pelo afeto e carinho com que leu este trabalho e pelas preciosas contribuições que direcionaram esta pesquisa. Gratidão por ser este intelectual negro que me inspira. Quando eu crescer, quero ser igual a você!

À querida Profª. Drª. Jacyara Silva de Paiva, que se fez presente mesmo à distância na qualificação e por enviar o parecer com tantas considerações pertinentes. Gratidão pela leitura sensível e carinhosa do texto e por ser um exemplo inspirador de educadora.

Aos professores e professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Gratidão pela participação e contribuição e por terem compartilhado suas trajetórias comigo por meio das cartas pedagógicas.

À Eliandra Vendrame, minha querida amiga, por todas as nossas “loucuragens” durante as viagens para a UEM. Gratidão pelos diálogos, por compartilhar histórias e por ser aquela com quem pude desabafar e dividir as angústias e alegrias, e que sempre tinha uma palavra de mansidão. Ao seu lado, o percurso se tornou mais leve e divertido!

Aos queridos Giovani Giroto e Weslley Borges, amigos que ganhei durante o mestrado, e que mesmo distantes fisicamente, estiveram sempre *online* em tantos momentos, para compartilhar as angústias, medos, anseios e dúvidas durante a pesquisa. Gratidão pelo apoio e amizade!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Social em Saúde – GEPESS, pelos momentos preciosos que passamos juntos, que me fez amadurecer enquanto profissional. Gratidão por compartilhar tantos saberes!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial ao Hugo Alex, secretário do PPE pela competência, atenção e disponibilidade.

Aos amigos/irmão da igreja. Gratidão pelas orações, louvores, incentivo e apoio de sempre.

Enfim, a todos e todas que se alegraram com esta conquista, minha eterna gratidão.

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (Chimamanda Ngozi Adichie - *O perigo de uma única história*).

BATISTA, Ingrit Yasmin Oliveira da Silva. **“CARTAS SOBRE O MEU EU”: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

RESUMO

A aprovação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 determinou a obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2003). Com esta Lei, o intuito era de que os docentes repensassem os currículos e planejamentos vigentes e promovessem a valorização da negritude e sua cultura. No entanto, mesmo com a sua existência, muitas práticas e representações de docentes da educação básica sobre a inserção da cultura afro-brasileira e africana nas escolas ainda estão distantes da discussão e aplicabilidade. O objetivo desta pesquisa consistiu em verificar, por meio das narrativas escritas em cartas pedagógicas, quais seriam as concepções de professores/as sobre a cultura afro-brasileira e africana em suas vidas e práticas educativas. Esta foi uma pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados se constituíram nas produções de cartas pedagógicas por seis docentes negros/as do 1° ao 5° Ano do Ensino Fundamental de três diferentes escolas públicas municipais da cidade de Campo Mourão – PR. Para alcançar esse objetivo, foi estabelecida a seguinte questão: Como as cartas pedagógicas podem contribuir na formação continuada de professores/as da educação básica para a efetivação da Lei 10.639/2003, que propõe o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana? Foram realizados três encontros com os/as educadores/as com explanações sobre a pesquisa e solicitadas as produções de cartas com as temáticas relacionadas a questões étnico-raciais. Os fundamentos teóricos estiveram voltados aos Estudos Culturais a partir de estudos de intelectuais como: Felipe (2015, 2019); Gomes (1995, 1999, 2002, 2003, 2006, 2017); Ribeiro (2018, 2019); Silva (1995); Silva (2004, 2011) e Souza (1983), tendo em vista que abordam sobre a necessidade de um currículo multicultural e buscam a valorização e representatividade das culturas negadas. Como resultados, observa-se nos escritos das cartas que os/as professores/as denunciaram a maneira com que eram retratados/as nos currículos durante a escolarização, pois seus/suas educadores/as privilegiavam a cultura eurocêntrica e invisibilizavam a história e memória de negros/as e seus descendentes. As análises dos dados obtidos evidenciam que os/as docentes reconhecem que a lei contribui para diminuir as desigualdades e o racismo. Além disso, revelam que nas escolas em que atuam, a abordagem em relação à negritude é ausente no cotidiano, somente é relembrada em datas comemorativas, sem que haja reflexão e compromisso por uma educação antirracista. As contribuições das cartas desses/as professores/as para a educação revelam a necessidade de compartilhar histórias a fim de mostrar os preconceitos e opressão vividos e as formas de superação por meio de resistência pela existência da negritude em espaços de poder.

Palavras-chave: Educação; Cultura Afro-Brasileira e Africana; Cartas Pedagógicas; Memórias e narrativas de professores/as.

BATISTA, Ingrit Yasmin Oliveira da Silva. **“LETTERS ABOUT MYSELF”: THE SCHOOL TRAJECTORIES OF BLACK TEACHERS**. 136 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Maringá, 2019.

ABSTRACT

The approval of Law 10.639 from January 9, 2003 determined that it is mandatory to teach the African-Brazilian and African History and Culture at elementary schools (BRAZIL, 2003). The aim of this law was to make teachers rethink the current curriculum and planning and promote the appreciation of blackness and related culture. However, even upon the existence of this law, several practices and representations by elementary school teachers on the introduction of the African-Brazilian and African cultures in schools are still far from discussion and applicability. The objective of this research consisted of verifying the conceptions of teachers on the Afro-Brazilian and African cultures in their lives and educational practices through written narratives in pedagogical letters. This is a qualitative research and the methodological procedures and instrument used constitute of the production of pedagogical letters by six black teachers from the first and fifth years of elementary school at three different municipal public schools in the city of Campo Mourão – PR. In order to reach such goal, we established the following question: How can pedagogical letters contribute to the continuous training of elementary school teachers for the execution of Law 10.639/2003, which proposes to teach the African-Brazilian and African history and cultures? We conducted three meetings with the teachers and explained about the research and requested them to write the letters approaching the themes related to ethnic and racial issues. The theoretical groundings focus on Cultural Studies with works by intellectuals such as Felipe (2015, 2019); Gomes (1995, 1999, 2002, 2003, 2006, 2017); Ribeiro (2018, 2019); Silva (1995); Silva (2004, 2011), and Souza (1983) considering their approach on the need of a multicultural curriculum and sought to appreciate and create representativeness for neglected cultures. As results, we found that the texts in the letters contained teachers’ complaints regarding the way that they were described in the curriculum during their educational background since their teachers favored European culture and made the history and memory of black people and descendants invisible to them. The analyses of the data obtained demonstrated that teachers understand that the law contributes to diminish inequality and racism. Additionally, the data reveal that at their schools blackness is not approached on a rotine basis, but only at specific celebrations without any reflection or commitment for an antiracist education. The contributions of these teachers’ letters to education point out to the need to share stories in order to expose prejudice and opression as well as the ways to overcome them by resisting with blackness in places of power.

Keywords: Education; African-Brazilian and African Cultures; Pedagogical letters; Teacher’s memories and narratives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados informativos sobre os/as professores/as participantes da pesquisa.……52
Quadro 2: Produções sobre Cartas Pedagógicas + Cultura Afro-Brasileira e Africana……55
Quadro 3: Produções sobre Cartas Pedagógicas + Memórias + Narrativas……..…57
Quadro 4: Quantidade de professore*/*as do Ensino Fundamental……73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores negros

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

COPEP - Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

DIESE - Divisão de Estrutura e Sistema de Ensino

ECT - Empresa de Correios e Telégrafos

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento Básico

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC - Projeto de Iniciação Científica

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PSS - Processo Simplificado

RHEMA - Instituto Rhema Educação

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

SECED - Secretaria da Educação do município de Campo Mourão

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SI - Síndrome do Impostor

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEN - Teatro Experimental do Negro

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão

SUMÁRIO

1. "CARTA DO MEU EU" 15

2. O CONTEXTO DO PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS……34

2.1 Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10. 639/2003 na Educação Básica e nos Estudos Culturais……...43

3. PROTAGONISTAS DA PESQUISA: NEGRO/A, QUAL É O SEU NOME?.....51

3.1 Revisão de literatura: investigações sobre memórias e narrativas de professores/as……54

4. CARTAS PEDAGÓGICAS……..……...60

5. METODOLOGIA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO....71

5.1. Critérios de escolha e questões éticas de pesquisa……..…74

6. ANÁLISES DAS CARTAS: ROMPENDO SILÊNCIOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIRRACISTA……...78

6.1. Infâncias: início da caminhada….....79

6.2. Formação: tornar-se professor/a.....85

6.3. Atuação: caminhos trilhados.....93

7. "ÚLTIMAS LINHAS DESSA CARTA…" 106

REFERÊNCIAS 109

APÊNDICES…….117

ANEXOS……..……..….129

1 “CARTA DO MEU EU”

Queridos leitores e leitoras,

É com muita alegria e gratidão, entre lágrimas e sorrisos, que inicio minha carta. Espero que após a leitura deste trabalho vocês (re)pensem suas trajetórias de vida e formação e nunca se esqueçam de que mesmo diante das situações de sucateamento da educação, não podemos deixar de acreditar nos sonhos e suas possibilidades, embora digam ao contrário. E que tenhamos coragem de lutar por aqueles/as os quais nem imaginam que podem falar por si mesmos/as, até que um dia eles/as possam perceber que sempre foram protagonistas.

Esta carta é destinada a todos/as, sem distinção de gênero, etnia, classe social. Confesso que é uma honra compartilhar um pouco da minha trajetória com aqueles/as que, assim como eu, ainda acreditam na educação, e que por meio dela acreditam que vidas podem ser transformadas e ressignificadas.

Mesmo em dias difíceis, quando o desânimo e o cansaço se faziam presentes, não pensei em desistir, pois lembrava da luta da população negra para que tivéssemos direitos garantidos, tais como a inserção na escola, na universidade, enfim, em lugares reconhecidos como espaços de poder. Deveria ser comum a presença da negritude em ambientes de formação, mas somente nós, negras e negros, sabemos o quanto é difícil estarmos inseridos/as em espaços os quais nos ensinaram que não nos pertencem.

Ser negra e chegar na Universidade foi um desafio, e hoje, em um Programa de Pós-Graduação em Educação, reconheço isso como uma conquista não somente minha, mas da negritude. Estar matriculada no Mestrado foi um sonho realizado de poder ter o meu lugar de fala garantido e a oportunidade de estudar a população negra, meus antepassados sob a ótica negra, e não apenas ser objeto de estudo de quem muitas vezes não conhece a nossa dor e as marcas que carregamos em nossos corpos.

Descrever minha trajetória acadêmica e os caminhos percorridos ao longo da minha formação é um elemento essencial para elucidar sobre as lembranças que me tornaram quem eu sou. A pesquisa intitulada “Cartas do meu “eu”: trajetórias escolares de professores/as negros/as” originou-se das minhas experiências e vivências enquanto criança, e hoje, como mulher negra.

Trago alguns momentos da minha memória que hoje, nos meus vinte e quatro anos de idade, fazem sentido para a construção do meu “eu”. Nasci no município de Campo Mourão-PR e, sou a filha caçula de pai e mãe negros/as.

Minha mãe estudou até o 1º Ano do Ensino Médio e meu pai estudou a antiga 1ª série. Ele é o terceiro filho, entre oito mulheres e cinco homens. Não teve a oportunidade de continuar seus estudos e trabalhou na roça desde os 7 (sete) anos de idade para ajudar no sustento da família. Hoje é analfabeto e escreve apenas o próprio nome. Como consequência de um acidente no ônibus no qual estava no caminho para o trabalho, meu pai teve sequelas no cérebro que mudaram a vida da minha família para sempre.

Não entrarei em detalhes, pois é uma longa história, mas isso me impossibilitou de ter um pai presente em diversos momentos da minha vida. Sendo assim, minha mãe sempre esteve ao meu lado, durante os eventos na escola. Inclusive, foi ela quem entrou ao meu lado quando me casei e é a minha referência de mãe e pai.

Na minha infância, escrevia muitas cartas para minha família, gostava de lembrá-los/as o quanto eram amados/as por mim. Naquela época, as brincadeiras tradicionais faziam parte da minha rotina: brincava de casinha, carrinho, bolinha de gude, futebol e de ser professora.

Minha família era menos favorecida economicamente, minha mãe trabalhava como empregada doméstica e de babá na casa de uma professora e meu pai era tratorista em uma fazenda. Mesmo com poucos recursos, nunca nos faltou nada, tínhamos nossa casa própria, e sempre que possível, ganhava roupas e brinquedos novos. Minha infância foi marcada por alegrias e dores.

Eu estudei em escola pública desde a Educação Infantil até a Universidade, e foi nesses espaços de formação que me tornei uma mulher que compreende “o outro”. Desde minha meninice, ouvia as histórias que minha mãe e meu pai contavam sobre um dos meus tios paternos. Ele deixou de frequentar a escola quando uma professora, que o humilhava constantemente, chamou-o de “burro” e disse que ele nunca aprenderia a escrever, pois a escola não era lugar de “gente preta”.

Cresci ouvindo ele e ela dizerem que era necessário “estudar para ser alguém na vida”, embora os estudos não ofereçam a garantia de um emprego, sabiam que sem ele, seria ainda mais difícil. Essa frase me remete ao filme “Bem-vindo a *Marly-Gomont”* (Rambaldi, 2016), que retrata a vida de um médico negro recém-formado que sofria muitos preconceitos devido à sua cor de pele. No decorrer do filme, o

médico faz a seguinte afirmação *“para ser alguém na vida tem que estudar muito, ainda mais sendo negro. Por que é mais difícil quando a gente é negro?”*. Essa frase me faz rememorar as diversas vezes em que sofri preconceitos por ser negra e pensava o quanto era difícil ser reconhecida em espaços privilegiados quando se carrega na pele a cor preta.

Na época em que meu tio evadiu da escola, eu era muito criança. Ainda não compreendia a proporção da evasão escolar devido ao preconceito racial que ele havia sofrido.

Lembro-me de que as princesas referenciadas na escola eram as brancas, gostava muito do clássico Cinderela, e desejava ser como ela. Na minha infância eu já sabia que eu era negra, mas não gostava de ser diferente, e minhas amigas eram todas brancas. Eu me dedicava bastante aos estudos, minhas notas eram boas e recebia elogios das professoras, que eram atenciosas e carinhosas. Como minha mãe e minha irmã têm o cabelo liso, sonhava em ser como elas, pois o aspecto do meu cabelo me incomodava.

Até os nove anos de idade, vivi minha infância no município de Farol-PR, que fica a 27km da minha cidade natal. Em seguida, eu e minha família fomos morar em Campo Mourão-PR, cidade na qual resido atualmente. Passei a estudar em um colégio estadual desde o 5º até o 4º Ano do Curso de Formação de Docentes. É um excelente colégio, lá tive professores/as que contribuíram muito para minha formação, porém, esse é o espaço que me faz rememorar os primeiros episódios de preconceitos que sofri.

No 5° Ano do Ensino Fundamental, alguns meninos da classe me chamavam de “juba de leão”, algo que me incomodava muito. Trago em minhas lembranças os incontáveis momentos em que desejei ser branca. Minha mãe, que sempre foi muito presente na minha formação, foi até a escola conversar com a pedagoga devido ao ocorrido, e o problema se resolveu. Todavia, observava que de longe os meninos riam da minha imagem. Mesmo assim, eu continuava soltando meu cabelo cacheado, raiz da minha ancestralidade paterna, motivada pela minha mãe, que sempre fazia trancinhas, enrolava meus cachos com os dedos, colocava adereços e dizia que estava lindo.

Tive poucos professores e professoras negros/as durante a minha formação. Tive minha primeira professora negra na pré-escola, ela era muito carinhosa. Quando

eu estava no 6º Ano tive outra professora negra, a qual me marcou positivamente. Ela dava aulas de Inglês, seu cabelo era *black power* e sua fala era empoderada.

Certo dia, ela entregou uma atividade e pediu que nós escrevêssemos as partes do corpo da menina de uma imagem que compartilhou conosco, era uma menina com o cabelo crespo. Alguns meninos perguntaram se era para colorir de “cor de pele”. Ela disse que aquela cor que eles se referiam era salmão e não “cor de pele”, e que, de acordo com as características da menina, sua cor não era branca e existem vários tons de pele. Eu colori de marrom, pensei que se parecia comigo, mas me lembro de que a maioria dos meus colegas coloriram de salmão. Eu percebia que entre uma aula e outra, esperávamos as professoras na porta da sala e quando ela subia as escadas, os meninos cochichavam sobre o cabelo dela. Confesso que eu o achava bonito, mas por influência de algumas amigas, pensava em alisar o meu próprio cabelo e sentia vergonha de deixá-lo solto.

Minha adolescência foi marcada por muitas idas em salão de beleza. Eu queria fazer progressiva, afinal minhas primas negras também tinham realizado o procedimento, porém, minha mãe não permitiu. Então me submetia a procedimentos capilares para reduzir o volume, não imaginava que um dia viria a achar lindo ter cabelos crespos, cacheados e volumosos. Naquele período ainda não me reconhecia como negra, e os corpos brancos com cabelos lisos eram os que eu tinha como referência e ideal de beleza.

Na atualidade, temos várias opções de cremes específicos para cuidar do cabelo e acessórios tais como o turbante, que levantam a nossa autoestima. Acredito também que com o passar do tempo, as mulheres começaram a se achar mais bonitas com seus cabelos naturais. E eu sou uma delas.

Nas conversas com minha mãe, eu dizia a ela que gostava do meu cabelo cacheado, mas que tinha dias em que queria tê-lo liso. Eu a convenci a comprar uma chapinha, da qual virei refém, não saía de casa sem “fazer chapinha”, e nas idas ao salão, adquiria pacotes de escova para estar com os cabelos sempre lisos. Não julgo quem faz, em momento raros, faço escova enrolada, mas não é algo com o que me importo como antes, hoje me sinto linda como eu sou e tenho orgulho do meu cabelo e das minhas raízes.

No ano de 2010, iniciei os estudos no Curso de Formação de Docentes, incentivada pela minha mãe e minha irmã, que estava concluindo a graduação em Pedagogia. Confesso que fiquei na dúvida. Não sabia ao certo se queria ou não ser

professora. Com a incerteza sobre como seria estudar em um curso profissionalizante, eu e minha mãe fomos conversar com a coordenadora do curso, a qual respondeu aos nossos questionamentos. Dessa maneira, senti segurança em realizar a matrícula. No curso, tive dois professores negros, um deles lecionava Filosofia e o outro Educação Física, os/as demais professores/as eram brancos/as.

No terceiro ano do curso, sofri preconceito por parte de uma professora branca. Minha mãe foi até a escola e, embora ela não confessasse que me humilhou com sua fala preconceituosa, pediu desculpas pelo ocorrido e disse que jamais havia dito aquelas palavras, pois minha mãe disse que a denunciaria. Nunca me esqueço dela dizendo que eu não tinha perfil para ser professora, que deveria sair do curso e principalmente ao declarar: imagina seus alunos com uma professora como você? Eu questionava: como eu por quê? E ela não respondia, apenas dizia para eu me olhar. Ao ouvir essas palavras, minha vontade era de chorar, mas eu fui forte e apenas disse que continuaria meus estudos, mas quando cheguei em casa chorei muito e tive vontade de nunca mais voltar àquele lugar. Depois disso, ela passou a me chamar de querida, sempre sorridente, mesmo assim me tratava diferente. Eu sabia que ela não gostava de mim devido à minha cor, pois ela tratava minhas amigas brancas de maneira diferente.

Quando voltei ao colégio para desenvolver uma oficina durante a graduação em Pedagogia, essa mesma professora virou o rosto quando passei, fingiu que não me viu, e cumprimentou apenas outras colegas da faculdade. Estudei na graduação pensando em ser uma professora que inspira os/as alunos/as e desejava nunca ser uma profissional como ela. E com certeza não sou.

Tive a oportunidade de revê-la em outro momento naquele mesmo colégio. Nesse dia, ela veio conversar comigo e me disse que ficou sabendo que eu havia passado no concurso para professora e me parabenizou. Não guardo mágoas dela e prefiro acreditar que ela realmente mudou suas atitudes. Mas infelizmente nunca vou me esquecer das vezes em que realmente pensei ser incapaz ao me lembrar das suas palavras me inferiorizando.

Conheci meu esposo no segundo ano do curso e ele foi meu primeiro namorado. Desde quando namorávamos, ele me incentivava a parar de fazer chapinha e dizia que meu cabelo era lindo. Ainda não me reconhecia como negra, foi um processo de amadurecimento, e somente no segundo ano do curso de Pedagogia, durante as discussões nas aulas, idas em congressos e estudos foi que percebi que

eu era uma mulher negra. Até então, pensava ser parda. Nos dois últimos anos do curso de Formação de Docentes, estudava de manhã e à tarde trabalhava como estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil, foi durante esse período que me apaixonei pela profissão.

Durante os estágios, identifiquei-me com a profissão docente e ao final do Ensino Médio tinha uma dúvida muito grande entre prestar vestibular de nutrição ou pedagogia. Desde a adolescência, meu sonho era ser nutricionista, também pensava em escrever poemas nas horas vagas, inclusive tenho vários deles escritos. Prestei o Exame nacional do Ensino Médio - ENEM e vestibular para o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão. No primeiro vestibular, fiquei em 24º lugar para estudar no período noturno, pois pensava em trabalhar o dia todo e estudar à noite. Não houve segunda chamada, sendo assim, esperei pelo segundo vestibular, ofertado no mesmo ano, e passei em 12º lugar para estudar no turno matutino.

Com a nota do ENEM, consegui uma bolsa para ingressar em uma faculdade particular no curso de Nutrição. Fiquei muito insegura e conversei com meu namorado, que hoje é meu esposo, com minha mãe, minha irmã e meu irmão. Todos/as disseram que era para que eu seguisse meus sonhos, mas que meu perfil era de professora. Então segui esse caminho e não me arrependo. Encontrei-me nessa profissão e ela me ajudou a ser aquela profissional que vai trabalhar dia após dia para que nenhum/a aluno/a passe pelo que eu passei. Vou lutar para que todos/as entendam que bonecas e bonecos pretas/as são bonitas/as, assim como os/as brancos/as, e terem orgulho de serem negros/as.

No processo de produção desta dissertação, pensei na coincidência da metodologia desta pesquisa em relação à proposta da redação do vestibular em que passei para o curso de Pedagogia. Nas questões de Língua Portuguesa, o vestibular exigia que os candidatos/as escrevessem uma carta do leitor e apresentava reflexões sobre as possíveis transformações da cantora Anitta, envolvendo procedimentos estéticos de branqueamento realizados para se adaptar a um padrão pré-determinado pela sociedade: o padrão de beleza normativo da mulher branca e magra. Não imaginava nem nos melhores sonhos que um dia realizaria reflexões sobre a negritude, tampouco em um espaço social que não é acessível para muitos/as negros/as: a Universidade.

Com a aprovação no vestibular e o incentivo da família, resolvi continuar a carreira do magistério e me tornei acadêmica do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR no período de 2014 a 2017. Durante minha escolarização, desde a infância, lembro-me de que apenas no dia da Consciência Negra o tema era lembrado com destaque. Eu ouvia falar sobre a população negra somente nas aulas de História, que serviam para os alunos/as não negros/as me olharem com preconceito. As piadas se referindo a mim nunca foram sobre minha cor, mas sobre o meu cabelo, por isso tentava escondê-lo deixando-o com o aspecto liso. Percebia o incômodo também em outros/as colegas negros/as, e era visível que o tema gerava constrangimento.

Durante o primeiro ano do curso de Pedagogia me casei e busquei inserir-me como bolsista no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no projeto "Linguagem, Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", sob a orientação da professora Cibele Introvini[1]. O projeto foi realizado entre os anos de 2014 a 2016.

Um ano depois, tive a oportunidade de ingressar como voluntária no Projeto de Iniciação Científica (PIC) entre os anos de 2015 a 2016. Como voluntária do PIC, desenvolvi a pesquisa intitulada *"Gênero e sexualidade: possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil"*, sob a orientação da professora Fabiane Freire França[2]. Tivemos como objetivo investigar o trabalho pedagógico referente a gênero e sexualidade na infância, com crianças de 4 a 5 anos, alunos/as de uma escola municipal localizada na cidade de Campo Mourão-PR.

A partir desse projeto, pude perceber como representações sociais são marcadas, incentivadas ou negadas no espaço escolar. Logo, considero que as discussões atreladas à sexualidade no ambiente escolar desde a educação infantil são necessárias para que desde tal etapa, meninos e meninas saibam que mesmo

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - (PPE/UEM), na Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão – UNESPAR.

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - (PPE/UEM), área de Concentração em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão - UNESPAR. Dedica-se ao estudo e pesquisa na área de Educação, Gênero, Formação docente e Representações sociais. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC. Coordenadora do Núcleo de Educação para as Relações Relações Étnico-Raciais (NERA) da UNESPAR - Campo Mourão.

sendo diferentes, seus direitos na sociedade devem ser iguais e necessitam ser respeitados.

A partir das observações e ações pedagógicas no espaço escolar, ficou evidente que os diálogos das crianças estão atrelados às relações cotidianas com os adultos e até mesmo com outras crianças com as quais convivem. Nesse contexto, pode-se entender que os brinquedos e brincadeiras utilizadas fazem parte das representações vivenciadas por elas no âmbito das suas famílias, visto que meninas optaram por brincadeiras consideradas femininas e os meninos por brincadeiras masculinas.

A partir dessa pesquisa, meu olhar ficou mais atento às questões relacionadas a gênero, sexualidade e relações étnico-raciais em virtude de que mesmo a maioria das crianças participantes da pesquisa serem negras, no dia do brinquedo estas levavam apenas bonecas brancas[3].

Durante o ano de 2015, cursava a graduação no período da manhã, tinha três dias reservados para as atividades do PIBID e trabalhava como diarista nos outros dias da semana para complementar a renda familiar. Nesse período, meu esposo havia saído da empresa na qual trabalhava e estava trabalhando como autônomo. Sendo assim, para ajudar com as despesas de casa, mesmo que ele me dissesse para me dedicar aos estudos, trabalhei durante um ano na casa da ex-patroa da minha tia. Lá eu limpava a casa e passava roupas, ganhava um preço justo durante um período que ficou marcado por muito amadurecimento pessoal. Senti na pele o que muitas mulheres negras enfrentam todos os dias, muito embora soubesse que era provisório, pois estava esperando ser chamada em um concurso para atuar como professora.

Minha vida sempre foi muito reservada e minha trajetória é confidenciada apenas para pessoas muito íntimas. Mas, no momento, acredito ser oportuno relatar essa história como incentivo a outras pessoas, pois acredito que seja necessário expor todas as minhas memórias e experiências para a construção da minha vida pessoal e acadêmica devido à temática da presente dissertação, que diz respeito às trajetórias de docentes negros/as.

Durante aquele período, era impossível não pensar nos dados estatísticos em relação ao número de negras e negros em cargos menos remunerados. Eu vivi tal

[3] A pesquisa foi apresentada no 2° Colóquio Nacional de Estudo de Gênero e História da Universidade do Centro-Oeste – UNICENTRO em Guarapuava - PR no ano de 2016.

realidade e, embora tivesse a esperança de um futuro melhor, lembrava-me de que nem todos/as os/as negros e negras do país teriam as mesmas condições de acesso a uma universidade e perspectivas de uma vida menos dura.

Digo com propriedade que atualmente tenho muito orgulho de ser negra. Minhas cicatrizes e marcas contam a minha história, e mesmo que pudesse mudá-la, escolheria viver tudo de novo. Não foi do dia para a noite que me vi negra. Meu esposo fez com que eu me enxergasse como uma mulher bonita, o que foi um processo de (re)conhecimento do meu "eu". Devo muito a ele, que mesmo sendo um homem branco, possibilitou que eu me enxergasse sob a ótica negra e sentisse orgulho das minhas raízes. Por meio de estudos e pesquisas, passei a entender sobre a minha ancestralidade. Por isso, pretendo que com esta dissertação, professores/as de todas as etnias se sintam capazes de ensinar novas possibilidades por meio de uma educação antirracista.

Com o projeto de Iniciação Científica, surgiram diversas inquietações sobre a questão racial, pois, embora a maioria das crianças da pesquisa fossem negras, elas negavam a si mesmas por meio dos desenhos nos quais as representavam com um tom de pele que não condizia com a sua cor.

No mesmo ano de 2015, realizou-se um trabalho referente às "Cotas Raciais" com o intuito de combater o preconceito diante da temática, na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico I, ministrada pelo professor Ricardo Fernandes Pátaro[4], durante o segundo ano de graduação em Pedagogia na UNESPAR, envolvendo um debate em sala de aula. Nesse trabalho, a sala estava organizada em dois grupos, sendo um contra as cotas raciais e o outro a favor, e ambos deveriam justificar a razão da necessidade da inserção das "Cotas Raciais" nos cursos de graduação das universidades públicas.

Após o debate, percebi inúmeros comentários de cunho preconceituoso em relação à população negra. Durante as discussões realizadas na disciplina, algumas das vinte mulheres acadêmicas do curso, minhas colegas da graduação, tiveram posicionamentos de cunho preconceituoso em relação às cotas raciais. Em suas justificativas, cotas é um "benefício" e uma maneira mais "fácil" de ingressar na

[4] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - (PPE/UEM), área de Concentração em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Professor adjunto B do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão – UNESPAR e do Centro de Ciências Humanas e Educação da mesma universidade.

graduação ou no concurso público. Em seus discursos, ser negro(a) e cotista remete à ideia de que se “consideram inferiores” a pessoas brancas (SILVA; FRANÇA; FELIPE, 2017).

Diante disso, senti o anseio de problematizar questões da negritude brasileira por meio de estudos e pesquisas voltadas à sua valorização. Com o ingresso na IC, já tinha o desejo de cursar o mestrado. No início do ano de 2016, fui convocada para o concurso público[5] para atuar como professora, por isso tive de deixar o PIBID. Naquela época, atuava em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede básica de ensino de Campo Mourão-PR durante o dia e à noite cursava pedagogia. Iniciei minhas atividades como professora no dia 15 de fevereiro do ano de 2016, um dia após completar 21 anos de idade, o que foi um presente que mudou minha vida para melhor.

Como docente, foi inevitável não observar a falta de representatividade que permeia o espaço escolar. Assim, ressalto a necessidade de um trabalho docente que contemple negros e negras como protagonistas, pois é papel da escola e dos/as professores/as contribuírem de maneira significativa para que negros/as construam desde a infância uma identidade positiva de si mesmas.

Diante de tantas inquietações, surgiu a oportunidade de desenvolver junto à minha orientadora da IC e ao professor Delton Aparecido Felipe[6] um projeto de extensão sobre contação de história com literaturas infantis que abordam personagens negros/as como protagonistas.

A partir da pesquisa sobre contação de histórias, surgiram diversas oportunidades para apresentações de trabalhos tais como: *“O cumprimento da Lei 10.639/03 na Educação Infantil: a contação de histórias como recurso pedagógico”*, apresentado no V SIES – Simpósio Internacional de Educação Sexual (SILVA; FRANÇA; FELIPE, 2017) e *“O reconhecimento e a visibilidade das relação raciais no ambiente escolar”* (SILVA; FRANÇA; FELIPE, 2017), apresentado na X Semana Afro-Brasileira: racismo, a saúde da população negra para além do corpo, ambos na Universidade Estadual de Maringá – UEM e *“Infância e igualdade racial: o papel da*

[5] Aprovada no Concurso Público nº 01/2014 pela Prefeitura Municipal de Campo Mourão-PR, para o cargo de professora de Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano.

[6] Pós-Doutor em História, na linha de Fronteiras, Populações e Bens culturais. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC/ UNESPAR - Campo Mourão e do Núcleo de Estudo Interdisciplinar Afro-Brasileiro da Universidade Estadual de Maringá-Paraná, com pesquisas relacionadas ao uso das mídias para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

escola como um espaço do respeito às diferenças" (SILVA; FRANÇA; FELIPE, 2017) e "*A valorização das relações raciais na infância: oficina pedagógica para o curso de formação de docentes"* (SILVA; FRANÇA; 2017), apresentado no VIII CONCCEPAR – Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná da Faculdade Integrado de Campo Mourão.

Além disso, publicamos um artigo intitulado *"Políticas de gênero e raça na educação infantil: experiências com a contação de histórias"* (FRANÇA; FELIPE; SILVA, 2017) nos Anais do XXXI Congresso Alas em Montevidéu - UY e na revista Associação Brasileira de Pesquisadores negros – ABPN, sobre as *"Representações de crianças sobre a população negra: contação de histórias em uma escola municipal do Estado do Paraná"* (BATISTA; FRANÇA; FELIPE, 2018a). Ainda, no mesmo ano, escrevemos um capítulo intitulado *"Contação de histórias em uma escola do Estado do Paraná: negritude narrada por crianças"* (BATISTA; FRANÇA; FELIPE, 2018b), no livro Abordagem Histórica sobre a População negra do Estado do Paraná, tendo ocorrido conforme o relato a seguir.

Com as experiências didático-pedagógicas na escola selecionada, emocionei-me muito com os depoimentos das crianças. Percebia que elas não se sentiam representadas enquanto crianças negras, o que me fez refletir sobre como a população negra ainda é vista de maneira inferiorizada. Por essa razão, há a necessidade de um trabalho voltado à primeira etapa da rede básica de ensino. A educação infantil contribui para a construção de uma identidade positiva em relação à negritude.

Para dar início às atividades, foram apresentadas duas bonecas, uma de cor preta e outra branca, como uma "atividade sensibilizadora", o que me permitiu perceber as representações dos alunos/as sobre a estética e corporeidade referentes à população negra. Em seguida, utilizamos literaturas infantis com protagonistas negros/as como recurso pedagógico a fim de combatermos o preconceito racial e o racismo.

Quando questionadas sobre qual das duas bonecas era a mais bonita, a maioria das crianças respondia que a "branca é mais bonita", "cor de pele", "de olho azul", "a bege", "a clarinha é bem mais bonita". Quando apenas uma das meninas fez a seguinte afirmação: *"eu acho a preta a mais bonita porque ela é da minha cor"*, meus olhos se encheram de lágrimas. Imaginei que se durante a minha escolarização, tivessem desenvolvido práticas nas quais eu me sentisse valorizada, talvez eu

pudesse ter me reconhecido como negra desde a infância, e não somente na fase adulta, durante a graduação.

Acredito que tudo tem um tempo certo para acontecer, e o momento do "tornar-me" negra foi aquele, estava mais madura e isso me fez crescer pessoal e profissionalmente. Descobrir a mim mesma foi um encontro precioso, que me mostrou que eu poderia ser uma mulher negra empoderada, e especialmente que poderia ser referência para alunos e alunas.

Além do depoimento da menina, apenas um dos meninos respondeu que a boneca mais bonita era a preta, questionei: *"por que você acha a boneca preta a mais bonita?"* e ele respondeu: *"porque ela parece comigo".* Foi um momento muito especial em um país onde o racismo ainda permanece enraizado na sociedade e no qual as propagandas voltadas ao público infantil, em sua maioria, mostram brinquedos envolvendo bonecos e bonecas representando a população branca. Ver em uma escola de periferia uma criança que reconhece suas raízes me afirmou a hipótese de que crianças não são preconceituosas, mas aprendem com as pessoas adultas com quem têm contato a terem atitudes de discriminação com seus pares.

Outra experiência que ficou marcada na minha memória foi quando questionei na sala de aula se as crianças achavam a boneca branca ou a preta mais bonita, momento no qual uma aluna disse que a branca era mais bonita. Ao ser questionada se ela não me achava bonita por ser negra, ela respondeu que sim, mas que a boneca preta não era. Imaginei que talvez sua fala estivesse atrelada à educação que recebeu na sua casa e pensei: se as referências sobre ser bonita ou ser feia têm a ver com afeto, entende-se que não existe afeto quando se fala na população negra. É difícil lidar com a dor, porém, é fundamental expô-las todas para que outras pessoas se mobilizem com militância para mudarem o cenário do país desigual em que vivemos.

Em outro momento de atividades, duas salas foram reservadas: uma na qual havia apenas meninas e outra apenas com meninos. Solicitamos que os meninos respondessem em relação às meninas se as brancas ou pretas eram mais bonitas, sendo que apenas a menina que se identifica como negra respondeu que os meninos pretos são mais bonitos. Quando questionada sobre o porquê, ela disse: *"porque parece com o meu pai"*. Após as atividades, chegava em casa e relia os registros realizados no caderno de campo.

Em especial naquele dia, lembrei-me do depoimento da menina que achava os meninos negros mais bonitos devido à aparência ser parecida com a do seu pai e

pensei no meu pai, um homem negro. Esse diálogo expressou a representatividade da negritude, rememorei um único momento da minha infância em que pensei que gostaria de ter um pai branco para ser branca. Que tristeza eu senti nesse momento, cheguei em casa e chorei muito. Queria que o tempo voltasse para jamais ter pensando assim.

Cresci entre primas e primos negros/as por parte da família paterna, e percebia que as pessoas nos olhavam com olhar de preconceito. Como eu não me via como negra e poucas vezes havia estudado sobre o tema na escola, pessoas brancas eram uma referência de beleza para mim. As poucas vezes em que ouvi falar da população negra se referiam ao período da escravidão, histórias que remetiam à sujeira e discriminação, enquanto as brancas representavam beleza e pureza.

Destaca-se a necessidade de valorizar as conquistas da população negra, mesmo que não tenha nenhuma criança negra presente na sala de aula para desenvolver uma autoimagem positiva ou negativa.

Além dessa experiência com as crianças, durante o estágio supervisionado do Ensino Médio, no ano de 2016, realizei uma oficina com o 4º ano do curso de Formação de Docentes no mesmo colégio no qual realizei o curso. Durante o estágio, desenvolvi uma oficina pedagógica com as alunas (eram todas mulheres) usando a contação de história e sua importância. Ao final, as estudantes confeccionaram máscaras africanas, o que contribuiu com propostas metodológicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação desde a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), escrita por uma intelectual negra e professora doutora, Petronilha Beatriz Gonçalves, preveem o ensino obrigatório da disciplina de História e Literatura Afro-Brasileira, bem como a busca do conhecimento e da valorização da cultura negra. Para isso, deve haver a desconstrução de discursos eurocêntricos de que o Brasil é um país democrático e sem preconceitos, pois o que se observa é que a cultura negra é marginalizada e negada.

No ano seguinte, 2017, durante o estágio curricular supervisionado do 4° Ano do curso de Pedagogia, elaboramos um projeto que teve como objetivo contribuir com a formação de docentes e discentes por meio da exposição do filme intitulado “*The Help*”, traduzido para o português como “Histórias Cruzadas”, sob direção de Taylor (2011). Tivemos como justificativa (re)pensar as condições das empregadas

domésticas do filme, que se passa no século XX, comparando-as com as do século XXI. O objetivo desse projeto era evidenciar o quão importante é trabalhar as questões da diversidade racial com o intuito de desmistificar preconceitos, principalmente em relação à mulher negra, que está na base da pirâmide social, atrás de homens negros, mulheres brancas e homens brancos no que diz respeito ao preconceito racial e de gênero.

Com as análises dos questionários ficou evidente que embora as mulheres negras tenham mais espaço na contemporaneidade que nos séculos passados quanto ao acesso a espaços públicos: elas ainda são consideradas inferiores devido à cor da pele e estão na camada mais marginalizada da sociedade. Sendo assim, faz-se necessário fomentar que as mudanças ocorridas na sociedade não foram capazes de diminuir as desigualdades existentes entre negras e brancas.

Por se tratar de uma temática voltada ao estudo voltado a questões raciais, optamos por escrever o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC abordando a temática *"Representações étnico-raciais e de gênero na gestão escolar: as contribuições da mídia na formação docente".* No início, foi orientado pela professora Fabiane e posteriormente, devido à sua licença maternidade, tive a orientação da professora Francielle Aparecida Garuti de Andrade[7].

No segundo semestre do ano de 2017, inscrevi-me para o processo de mestrado em educação da UEM. Minha proposta inicial de pesquisa tratou sobre as representações de gênero na infância para dar continuidade aos estudos da IC. Contudo, após algumas discussões de diferentes propostas, optamos por realizar uma investigação voltada ao protagonismo de personagens negros/as nas literaturas infantis. Em vista disso, encontramos revisões de literaturas sobre a temática, mas com o desejo de realizar uma pesquisa de campo, optamos por mudar a temática mais uma vez. Durante esse processo, surgiram muitas dúvidas, angústias e receios em relação à pesquisa, sendo que muitos aspectos importantes não foram possíveis desenvolver devido ao curto prazo de tempo. No ano de 2018, iniciei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Rhema Educação – RHEMA, envolvendo as disciplinas e a prática de estágio, oportunizando uma identificação com a área da saúde.

[7] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - (PPE/UEM) na Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Com meu ingresso na Pós-Graduação, tornei-me pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Social em Saúde – GEPEES, coordenado pela minha orientadora, professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula[8]. Por meio das discussões e trocas de experiências, amadureci como profissional e ser humano ao conhecer os projetos sociais com crianças em tratamento de saúde desenvolvidos pelo grupo de estudos voltados à educação social. Assim, aprendi que todo/a professor/a é um/as educador/a ao possibilitar a aprendizagem de alunos e alunas em diferentes contextos.

No decorrer da disciplina de "Trabalho Escolar e a produção Social do Conhecimento", do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM, ofertada no mestrado, no segundo semestre do ano de 2018 pela minha orientadora, surgiu o interesse pela temática desta investigação. Durante a disciplina, realizamos o artigo final por meio da produção de cartas de docentes e discentes.

Dessa maneira, realizamos o artigo da disciplina, intitulado *"Cartas de professoras e alunas: narrativas sobre ausências e presenças da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar"* (BATISTA, PAULA, 2019), que compôs o livro intitulado *"Cartas Pedagógicas: revisitando memórias e experiências em novos tempos"* (PAULA, 2019).

Desta pesquisa, originou-se a necessidade de realizar a dissertação do mestrado voltada à temática de investigação com a produção de cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana escritas pelos/as docentes.

Diante das minhas vivências e experiências, confesso que sou vitoriosa, pois são poucas as pessoas que conseguem estudar em um curso de Pós-Graduação, especialmente pessoas negras, devido à falta de oportunidade de continuação dos estudos. Por isso, luto diariamente para que a história da população negra seja sempre rememorada como um povo que luta por equidade.

Para trabalhar as questões raciais no Brasil, citamos a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pautada em políticas públicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

[8] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá - UEM do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Dedica-se ao estudo e pesquisa na área de Educação, Educação Social e Pedagogia Hospitalar. Líder do Grupo de Estudos Educação Social em Saúde pela UEM.

Afro-Brasileira e africana (BRASIL, 2004), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica a fim de proporcionar a valorização cultural da população negra no Brasil.

Cabe ressaltar que mesmo com leis específicas para se trabalhar com a temática, muitas escolas não abordam a negritude de maneira positiva, tendo seus representantes no papel de protagonistas. É devido à ausência de estudos nessa área que precisamos colocar educadores/as negros/as como protagonistas e que se justifica a pesquisa.

Com o currículo eurocêntrico, o sistema de ensino brasileiro não destaca negros e negras em papeis privilegiados na sociedade e muitos/as educadores/as não abordam a temática nas escolas, pois não compreendem a necessidade de um currículo multicultural envolvendo a importância das questões étnico-raciais como importantes.

Essas representações justificam por que são necessárias pesquisas voltadas a tal área, principalmente quando oportuniza a essas pessoas dialogarem, pois durante muitos anos foram silenciadas. além disso, para desconstruir a imagem negativa da população negra, são necessárias práticas voltadas à valorização da cultura e história a fim de que se possam produzir perspectivas positivas.

As cartas informais são narrativas que revelam subjetividades, percepções e valores sobre o mundo e a sociedade. Por isso, optou-se pelo uso das cartas e não de uma entrevista semiestruturada. Além disso, as escritas de cartas deveriam ser mais estimuladas, tanto nas escolas quanto na produção de pesquisas. Pelas cartas, as pessoas narram suas vidas, memórias e histórias.

O objetivo desta pesquisa consistiu em verificar, por meio das narrativas escritas em cartas pedagógicas, quais as concepções de professores/as sobre a cultura afro-brasileira e africana em suas vidas e práticas educativas. Os objetivos específicos foram os seguintes: realizar uma revisão de literatura sobre a produção acadêmica que discute a inclusão da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar; mostrar como a população negra foi e ainda é retratada nas escolas, e analisar por meio das cartas como os/as professores/as desenvolvem suas práticas pedagógicas em prol da efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Para alcançar tais objetivos, foi estabelecida a seguinte questão: Como as cartas pedagógicas podem contribuir na formação continuada de professores/as da

educação básica para a efetivação da Lei 10.639/2003, que propõe o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana?

Partimos da hipótese de que por meio do uso de cartas pedagógicas, é possível dialogar com o “outro” e refletir sobre o seu “eu”, logo, as relações sociais são capazes de produzir novas concepções, saberes e perspectivas de recursos pedagógicos. Destaca-se que o preconceito racial e o racismo ainda existem e por isso faz-se necessário defender que negros/as e brancos/as tenham os mesmos direitos enquanto cidadãos, sendo que não devem silenciar situações discriminatórias.

A pesquisa é qualitativa e os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados foram a produção das cartas por professores/as negros/as do município de Campo Mourão, no Paraná. Os fundamentos teóricos estiveram voltados aos Estudos Culturais a partir de estudos de intelectuais tais como: Felipe (2015, 2019); Gomes (1995, 1999, 2002, 2003, 2006, 2017); Ribeiro (2018, 2019); Silva (1995); Silva (2004, 2011) e Souza (1983), devido à importância de um currículo multicultural planejado para que as culturas negadas sejam visibilizadas.

O estudo incluiu quatro professoras e dois professores, em um total de 6 (seis) docentes negros/as do 1° ao 5° Ano do Ensino Fundamental oriundos de três diferentes escolas da rede pública, situadas no município de Campo Mourão-PR.

O tema das cartas possibilita averiguar o trabalho com a Cultura Afro-Brasileira e Africana nas suas vidas e formação, bem como a maneira com a qual os/as docentes desenvolvem suas práticas em prol da efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que se justifica pela necessidade de abolir as desigualdades sociais e históricas que afetam a população negra.

Foram estabelecidas reflexões junto aos/as educadores/as, que escreveram suas cartas mediante as seguintes perguntas: Como os/as negros/as foram retratados/as no currículo das escolas nas quais você estudou e na escola atual? Como é sua prática pedagógica vinculada à cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar? Os currículos escolares estão frequentemente voltados a contextos homogêneos e eurocêntricos nos quais a história da cultura afro-brasileira e africana é tratada de maneira artificial e não apresentam suas origens, nem os processos de opressão vivenciados pelos/as negros/as na escravidão ou suas contribuições para a construção da história do Brasil. Assim, as vozes das populações negras são caladas diante dessa forma de construção do currículo, por isso é necessária esta investigação.

Esta dissertação é composta de seis partes distribuídas da seguinte maneira: **“Carta do meu eu”**, que traz um memorial envolvendo relatos da minha vida pessoal e profissional, suscitando meus medos, anseios, dificuldades e resistências enquanto mulher negra.

No capítulo **O contexto do preconceito racial no Brasil e na formação de professores/as,** realizamos um breve histórico sobre os preconceitos sofridos pela população negra no período da escravidão. Fomentamos acerca da Lei 10.639,2003 (BRASIL, 2003), a partir da qual estudos realizados por autores/as descrevem a prática pedagógica sendo voltada à valorização do/as negros/as e sua história, contudo ainda contando com a ausência de uma abordagem efetiva por parte dos/as docentes. Relatamos ainda sobre as Leis voltadas a combater o preconceito e a discriminação, bem como a importância de um currículo multicultural baseado nos Estudos Culturais para uma escola que valorize o “Outro”, mesmo que seja diferente.

No capítulo **Protagonistas da pesquisa: negro/a, qual é o seu nome?** são apresentados/as os/as professores/as que participaram desta investigação, bem como aspectos da sua formação profissional. Além disso, considerou-se necessário fomentar acerca daqueles que não aceitaram o convite para compreendermos as razões de tal escolha. além disso, elencamos na revisão de literatura as produções recentes acerca da temática desta dissertação.

No capítulo intitulado **Cartas Pedagógicas**, apresentamos a metodologia que fundamentou nossa pesquisa, a partir da qual usamos cartas pedagógicas como recurso. Com o uso das cartas pedagógicas, profissionais da educação puderam registrar suas memórias e denunciar os processos de opressão vividos e preconceitos sofridos, o que deve ser evidenciado para que a sociedade reflita sobre a potencialidade negativa acarretada na vida de homens e mulheres negros/as.

No capítulo intitulado **Metodologia da pesquisa e caracterização da investigação**, foram elencados os critérios utilizados na escolha dos/as participantes, bem como as questões éticas da pesquisa. Realizamos um breve relato sobre o município de Campo Mourão – PR e a realidade das escolas nas quais os/as participantes trabalham. Sistematizamos por meio de um quadro informativo contendo a quantidade de docentes negros/as, os encontros realizados com os/as docentes, faixa etária, formação acadêmica e tempo de atuação na educação.

No capítulo **Análises das cartas pedagógicas: rompendo silêncios e as contribuições para a educação libertadora e antirracista**, dedicamo-nos a

apresentar as análises das cartas pedagógicas dos/as protagonistas da negritude. Optou-se por dividir em três categorias, distribuídas em infância, formação e atuação, na qual são analisados a trajetórias dos/as docentes desde a meninice até a vida adulta. Nos seus escritos autobiográficos, professores e professoras narraram situações que deixaram marcas em suas memórias, que evidenciam histórias de luta e resistência para conquistar seus direitos e as contribuições para a educação. Finalmente, apresentamos as considerações desse estudo intitulada **“Últimas linhas dessa carta…”**.

Para finalizar este texto, faz-se necessário fomentar que as escolhas são políticas e eu escolho lutar pela visibilidade de vidas negras. Seguimos na luta, com coragem, persistência e resistência pela nossa existência. Boa leitura a todos e todas!

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
Campo Mourão, 20 de novembro de 2019.

2 O CONTEXTO DO PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Com a ampliação da escola pública, a população negra iniciou a escolarização, contudo, se antes seus corpos não estavam nas escolas, quando foram inseridos no ambiente escolar, os conteúdos não eram referentes à história oficial da negritude, da África e sobre a sua cultura.

É preciso relembrar a educação da população negra no Brasil e seu processo de marginalização, pois durante muitos anos, as histórias dos negros não foram contadas nas escolas, além disso, muitos negros e negras deixavam de ir às escolas por situações constrangedoras e piadas pejorativas que acarretavam a evasão escolar.

Faz-se necessário relembrar a história que foi contada sobre a população negra do passado para a atrelar ao contexto racial do preconceito na atualidade. [9]O autor Marco Maciel (1984) ressalta que na Idade Média, o motivo de preconceito era devido à questão religiosa. No século XV, a discriminação predominante dizia respeito à cor da pele, tendo em vista a cor da negritude escravizada.

Com o passar dos tempos, mesmo com os avanços tecnológicos e pessoas mais instruídas intelectualmente, o preconceito ainda existe. No século XXI, as questões racial, de gênero e sexualidade é predominante.

A discriminação e o preconceito voltados à população negra que se perpetua atualmente são heranças da sociedade escravista, na qual negros/as desempenhavam atividades laboriosas em condições desumanas e mantinham uma relação apenas de escravo e senhor com os/as brancos/as (FERNANDES, 1972).

O historiador negro Delton Aparecido Felipe e a docente Teresa Kazuko Teruya (2015) ressaltam que ao discutir a história da população negra do século XIX e início do século XX, é necessário conhecer sobre como ocorreu a inserção da cultura desse povo na educação do Brasil. Isso tendo em vista que naquele período, conforme destaca Rosa Fátima Souza (1998, p. 27), “estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros” com uma mínima participação dessas populações ao acesso e permanência nos grupos escolares”.

Conforme destaca Petronilha Beatriz Gonçalves Silva nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

[9] Em todo o texto, na primeira vez que referenciarmos o nome dos/as autores/as, optamos por colocar o nome completo como uma maneira de visibilidade.

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 7).

Cabe destacar que com o fim da escravidão, os/as ex-escravos/as escravizados/as que trabalhavam no regime escravo passaram para o regime livre e assalariado em decorrência das transformações oriundas da abolição da escravatura em 13 de maio de 1888. O Brasil era o único país governado pela monarquia na América Latina, sendo que sua independência foi proclamada em 1822. Com isso, houve o início da urbanização e crescimento da indústria têxtil em virtude das transformações na política, na economia e na sociedade, com a presença de um grande número de imigrantes europeus, como italianos e alemães em busca de trabalho no país. Logo, o homem branco europeu era visto como o único capaz de suscitar o progresso de uma nação que tinha como referência o branco europeu (FELIPE; TERUYA, 2015).

De acordo com Felipe e Teruya (2015), a inserção de políticas públicas tinha a intencionalidade de abolir a escravidão no Brasil e representavam uma solução para colocar fim nas desigualdades existentes. No Brasil, a Lei do Ventre Livre foi promulgada em 28 de setembro de 1871. Contudo, a abolição da escravidão não ocorreu conforme o esperado pelos/as negros/as. Tal lei manteve sob tutela a população negra até os 21 anos de idade.

Logo, “O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7). De acordo com o decreto, foi difícil a inserção da população negra na escola, pois as medidas tomadas proibiam que negros e negras tivessem acesso ao ensino.

Felipe e Teruya (2015) argumentam que em 28 de setembro de 1885, com a promulgação da Lei do Sexagenário, homens e mulheres submetidos à escravidão tinham uma baixa expectativa de vida, que alcançava por volta dos 45 anos. Essa lei oferecia uma recompensa aos proprietários para serem libertos após os 60 anos de idade, o que não surtiu efeito. Somente em 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea, houve a legalidade da liberdade para a população negra. Entretanto, a situação de

negros e negras continuaram as mesmas, pois não tinham acesso à educação, moradia ou qualidade de vida.

Para fazer o Brasil prosperar, os ideólogos eugenistas do final do século XIX defendiam teses de branqueamento voltadas a um padrão genético superior. Dessa maneira, os estudos científicos deveriam eliminar as características da população africana do Brasil com o intuito de branquear o país. Portanto, nessa visão racista, negros e negras deveriam se parecer com a população europeia para alcançarem avanço econômico (FELIPE; TERUYA, 2015).

Dessa maneira, nos moldes iluministas, o projeto de modernização do país deveria contar com a ausência da população negra, pois de acordo com os ideólogos, negros e negras impediam o desenvolvimento do país conforme os ideais republicanos. No mesmo sentido, o historiador Felipe (2019) menciona que

> Apesar da aprovação da Lei Áurea oficialmente reconhecer a população negra dentro de um discurso de humanidade, ou melhor, de tolerância com sua humanidade, o que permitiu equipará-la, juridicamente, à população branca, não houve, socialmente, essa equiparação. O Estado brasileiro não reservou nenhuma de suas poucas linhas no documento de libertação para tratar da situação social dos ex-escravizados (FELIPE, 2019, p. 11).

Destaca-se que mesmo com a abolição da escravatura, ocorrida em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel, é possível perceber que o preconceito racial ainda existe de maneira rotineira.

Antes de a lei ser sancionada, a população negra não tinha liberdade. Depois, como livres, tiveram que se adaptar às novas condições que foram impostas pela elite branca e continuaram mantidos como reféns de um sistema que negava sua cultura e história.

Felipe (2019) ainda relembra que a transição do regime escravocrata para o regime de trabalho livre não garantiu a subsistência dos/as ex-escravizados/as devido à ausência de auxílio naquela nova fase de vida. Ainda de acordo com o autor,

> Os efeitos de igualdade jurídica, sem uma igualdade material, ainda, produzem efeitos constatáveis até os dias de hoje, haja vista a realidade social da população negra protagonizar a situação de maior pobreza, menor escolaridade, maior violência policial sobre os seus corpos etc, sem mencionar, é claro, as diversas formas de manifestação de racismo com que essa população tem que lidar no decorrer de toda a vida (FELIPE, 2019, p. 12).

A vida dos/as ex-escravizados/as e seus descendentes não se tornou mais fácil no decorrer do século XX. Ainda era nítido que existia o preconceito racial que considerava os/as negros/as como menos desenvolvidos. Outra questão diz respeito à ausência de espaço na sociedade. Concordamos com o excerto supracitado, que diz que negros/as ainda são submetidos/as a trabalhos braçais e recebendo menor remuneração. Como fomenta a jornalista negra Joice Berth (2019),

> Os escravizados nunca tiveram possibilidade de acúmulo significativo de capital; quando muito, alguns poucos puderam comprar suas alforrias. No entanto, diante da possibilidade jurídica da compra da liberdade, era essencial que se garantisse que as riquezas jamais chegassem às mãos daqueles que a produziam, sob pena de perder o foco de construção das riquezas, que era a exploração da mão de obra (BERTH, 2019, p. 74)

E isso se perpetua até os dias atuais, quando se percebe que a população negra ainda é, em sua maioria, pobre e sofre com as consequências históricas que os/as reduziu a subalternos/as.

Conforme destaca a intelectual negra Juliana Borges (2019, p. 89), pesquisadora em Antropologia na fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, sobre o Sistema de Justiça Criminal Brasileiro realizado de acordo com a cor de detentos/as “[...] 69, 1% dos Servidores do Judiciário são brancos, 28,8% são negros, 1,9% amarelos; 67% da população prisional é negra (tanto entre homens quanto entre mulheres)”. Tal fato demonstra que as questões socioeconômicas e as desigualdades sociais precisam ser discutidas e principalmente combatidas.

Ricardo Henriques (2001) revela que a discriminação sofrida na escola ou pelos pais, evidencia a diferença salarial existente entre a população negra e a branca, tendo em vista as condições desfavoráveis de acesso das pessoas negras às escolas.

Conforme menciona Maria Bacci (2002), com o aumento populacional de imigrantes europeus junto à população brasileira nas duas últimas décadas do século XIX até as primeiras três décadas do século XX, a intenção era de suscitar a Política de Branqueamento, conforme destacam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Berth (2019) evidencia que o momento pós-abolição serviu para que a mão-de-obra dos/as ex-escravizados/as continuasse sendo explorada. Embora houvesse o pagamento de salário, era possível apenas garantir as necessidades mínimas de subsistência. Felipe e Teruya (2015) ressaltam ainda que as ideias eugenistas

inseridas no país foram oriundas do século final do XIX, vindas da Europa para povoar o Brasil com pessoas brancas.

Essa procura do movimento eugenista para "'melhorar a raça' deveria sanar a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características consideradas indesejáveis [...] para acabar com essas características nas gerações futuras" (MACIEL, 1999, p. 121).

Com intenção de inserir a população negra junto ao projeto modernista brasileiro e em busca de direitos na sociedade no século XX para a população negra, surgiu a "organização oficial do primeiro movimento negro brasileiro de cunho político: Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931" (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 123).

> Nesse contexto de reivindicações dos segmentos da população brasileira, que ainda não estava incorporada ao sistema educacional proposto pelos republicanos, vários intelectuais estavam preocupados com o alto índice de analfabetismo. Essa situação comprometeria os rumos da nação, já que o progresso econômico brasileiro dependeria da inclusão de todos os segmentos na escola pública. Um exemplo de tal fato é a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 122).

O autor e a autora ainda admitem que embora o documento defendesse que fosse um direito e dever do Estado garantir o acesso à escola de acordo com as capacidades de cada ser humano, a população negra era vista pela elite com uma capacidade cognitiva inferior, e, portanto, poucas pessoas da negritude conseguiram ser contempladas com uma vaga na escola.

> Com o fim da Frente Negra Brasileira em 1937, Nascimento (1989) afirma que a reorganização política do sujeito da negritude em um movimento social em prol de direitos apenas aconteceu no final da década de 1970, na ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Isso não significa que no período anterior, a população negra não tenha realizado algumas ações, por exemplo, a organização da União dos Homens de Cor (UHC), surgiu em 1943, em plena 'ditadura do Estado Novo'. Fundada em Porto Alegre, pelo farmacêutico João Cabral Alves [...] Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, pelo intelectual negro Abdias do Nascimento, ex-integrante da Frente Negra Brasileira. O TEN apresentava novas ideias e propostas, e buscava, conforme Nascimento e Nascimento (2000, p. 55), "contestar a discriminação, formar atores afrobrasileiros, reivindicava a diferença e não apenas integrar-se à sociedade, reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e realizar cursos de alfabetização". Noto que, surgiram a valorização e o resgate da África nessa organização, e que o teatro passou a servir como meio de resistência (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 124).

Felipe e Teruya (2015) argumentam que em 1950 foi organizado pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro. As pautas abarcaram alfabetização, trabalho das empregadas domésticas e racismo. Patrocinados pela Unesco, Florestan Fernandes e Roger Bastide realizaram na década de 1950 estudos sobre as relações raciais brasileira, a partir dos quais se chegou à constatação de que “a distribuição das posições sociais estava ligada ao preconceito e à discriminação racial praticados contra os negros e as negras” (p. 124). Logo,

> [...] o negro e a negra foram inseridos na organização da identidade brasileira, a chamada brasilidade, em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Diferente da Frente Negra Brasileira de 1931, o MNU já não buscava mais a integração da população negra ao projeto republicano de brasilidade e sim questionava a forma como esse projeto fora organizado. O Movimento Negro Unificado via o espaço escolar como um espaço fundamental para que a história e a identidade da população negra fossem ressignificadas no Brasil (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 124).

Ressignificar a identidade da população negra significava inseri-los/as em diversos contextos da sociedade para que fossem visibilizados por sua cultura e considerados/as necessários/as para a construção da nacionalidade do país.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares (2016), em 3 de julho de 1951, foi aprovada no Congresso Brasileiro a Lei 1.390, que possui o nome do próprio autor, o deputado federal Afonso Arinos de Melo Franco, tendo ficadi conhecida como Lei Afonso Arinos, que tornava uma infração penal a discriminação por raça ou cor.

Percebe-se que embora os dados estatísticos mostrem a vida da população negra foi marginalizada no Brasil sem que fossem reconhecidos como cidadãos de direitos, ainda havia uma parcela da população que defendia o Brasil como um país não racista. Em virtude disso, os movimentos sociais “[...] anunciaram nas décadas de 1980 e 1990, as possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 127).

E ainda, a promulgação da Constituição de 1988, “no seu artigo 5, parágrafo XLII, prevê que casos de discriminação racial serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis” (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 127).

O que se considera uma conquista para a população negra, pois com a Lei Afonso Arinos, havia a punição por meio de prisão simples, pagamento de multa, ou se necessário, ambas as punições.

A Lei 1.390 foi alterada, passando a incluir o preconceito de raça, cor, sexo ou estado civil e entrou em vigor a Lei 7.716, no dia 5 de janeiro de 1989, que torna inafiançável o crime de racismo. A lei é conhecida popularmente como Lei Caó, em homenagem ao militante negro Carlos Alberto Caó de Oliveira, devido à inclusão das alterações na lei. Os art. 1º e 20 da Lei do Crime Racial – Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989 foram alterados pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 (BRASIL, 1997).

O art. 1º define que "serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional", já no art. 20, destaca-se que "praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1997)[10] são crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Assim sendo, à pessoa considerada culpada, a pena estipulada será reclusão de um a três anos e pagamento de multa.

Com a lei, cidadãs e cidadãos têm seus direitos preservados e podem denunciar qualquer prática de discriminação citada em virtude de seus direitos. No entanto, mesmo que existam leis voltadas a valorizar o direito de ser diferente de cada um/a, não há a garantia de que sejam cumpridas conforme o esperado. Dessa maneira, "[...] a luta do movimento negro, em especial as reivindicações para incorporar nas suas ações a história da negritude no universo escolar, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)" (FELIPE; TERUYA, 2015, p. 128).

Com o objetivo de promover uma sociedade democrática, visando reverter o preconceito, discriminação e racismo sofridos pela população negra foi criado em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e constituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2004).

> [...] o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 8).

[10] BRASIL. Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm. Acesso em: 13 nov. 2019.

O Brasil é um país racista. Todavia, é preciso considerar que existem diversas maneiras na tentativa de incluir a população negra na sociedade brasileira, em especial na escola. Existem leis que trouxeram mudanças significativas para negras e negros, pois com a implementação da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar (BRASIL, 2003). Tal lei é um marco histórico para que os estudos da negritude sejam visibilizados no ambiente educacional.

Em atendimento à Lei n° 11.645 de 10 de março de 2008[11], o Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB passou a incluir que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2008).

Com a população indígena também ocorreu um processo parecido para a obrigatoriedade dos estudos sobre essa cultura no currículo escolar, além do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, contemplar estudos relacionados aos povos indígenas em todas as escolas brasileiras que ofertam o Ensino Fundamental e Médio, das redes pública e privada, com a intenção de propiciar à população brasileira o conhecimento desses grupos étnicos e promover a valorização das diversidades culturais. Para complementar, a lei ainda define que

> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante desses estudos, faz-se necessário enfatizar que a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são frequentemente ensinadas nas escolas de maneiras equivocadas, o que faz com que a população não perceba as contribuições desses povos para a formação cultural do Brasil.

---

[11] BRASIL. Lei 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:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

Destaca-se, portanto, que com a obrigatoriedade dessas temáticas o intuito não é que professores/as realizem trabalhos apenas em datas comemorativas, como se em apenas nesses únicos dias houvesse a necessidade desses povos serem lembrados. Porém, a finalidade é contemplar tais estudos como parte do currículo que vem de encontro a uma educação antirracista.

“Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos”. (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015, p. 384).

Silva ressalta em seu parecer contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira que “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje” (BRASIL, 2004, p. 7).

Portanto, existe no Brasil a necessidade de políticas públicas voltadas à população negra de maneira que dê a possibilidade da inserção dessa cultura no ambiente escolar.

Portanto, nas escolas, é necessário um trabalho contínuo de professores/as para propor um ensino que colabore com a perspectiva de que os/as alunos/as negros/as, assim como os/as brancos/as, sejam reconhecidos/as como cidadãos e cidadãs de direitos e tenham acesso à escolarização equitativa e espaços de destaque na sociedade.

A autora Kramer (1995) destaca como é possível enfrentar o racismo no ambiente educacional.

> No enfrentamento do racismo, o que pode fazer a escola? Contribuir na construção da identidade (a cada qual e a de todos nós) e no conhecimento crítico de crianças e adultos, ajudando a nunca esquecer a história, e sempre resgatar a história esquecida para que se torne possível - **mais do que nunca - mudar a história**. Uma pedagogia que pretenda construir uma perspectiva humana e, portanto, necessariamente intercultural, não pode esquecer disto (KRAMER, 1995, p. 71, grifos da autora).

Dessa maneira, é necessário resgatar a história e relembrar as marcas que perpetuam na memória sobre a negritude, isso representa olhar para o século XXI e perceber que ainda estamos longe de ser um país democrático em relação às questões raciais. No entanto, as mínimas conquistas precisam ser anunciadas como

grandes vitórias por esse grupo, que teve a dignidade ferida mas esteve disposta a lutar por seus direitos.

2.1 Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10.639/2003 na Educação Básica e nos Estudos Culturais

A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), a qual determina a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares buscou ocasionar uma mudança na educação brasileira, pois na medida em que foram revistos conteúdos voltados à posição do negro e sua cultura para a construção do país, as escolas tiveram de reformular suas práticas pedagógicas e seus planejamentos. Sobre a lei supracitada, Djibril Tamsir Niane (2010) explica que

> [...] é um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de diálogo e de aprendizagem visando estimular o conhecimento sobre a história e cultura da África e dos africanos, a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Colabora, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros a novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, contribui para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial brasileira (NIANE, 2010, p. 8).

Diante do exposto, cabe ressaltar que ao dialogar com os/as educandos/as sobre a história, salienta-se a necessidade de os/as educadores/as problematizarem temas atuais para que exista uma correlação com o passado. Além disso, a educação brasileira valoriza a multidisciplinaridade, na qual não há disciplinas isoladas, mas contextualizadas com a realidade social e com as demais disciplinas visando à formação integral dos/as estudantes.

Tomaz Tadeu da Silva (2004) destaca que os estudos culturais se diversificaram nos diversos países que difundiram, portanto, subdividiram-se em perspectivas teóricas e influências disciplinares. Além disso, “concentram-se na análise da cultura, compreendida, tal como na conceptualização original de Raymond Williams, como forma global de vida ou experiência vivida de um grupo social” (SILVA, 2004, p. 133).

Nesse sentido, Silva (2004, p. 133) ressalta que “há uma versão centrada nas questões de gênero, outra na questão de raça, ainda outra em questões de

sexualidade, embora existam, evidentemente, intersecções entre elas". O autor ainda menciona que

> O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2004, p. 101-102).

Conforme explica o autor, durante as datas comemorativas, a população negra é celebrada como exótica, o que ressalta o racismo presente desde o período escravocrata. Por meio de livros destinados a estudos étnicos, são reservadas páginas destinadas a tratar a negritude de maneira pejorativa e folclórica em vez de a valorizar.

Silva (2004) ressalta que o termo raça se refere à cor da pele, enquanto o termo etnia é usado para identificar a língua, religião, modos de vida, entre outros. O autor ainda destaca a importância do currículo como narrativa étnica e racial, sendo que "as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social" (SILVA, 2004, p. 99).

Por tal motivo, Silva (2004) suscita que as discussões que dizem respeito à teoria crítica do currículo deveriam considerar questões de gênero, raça e etnia e não apenas a classe social. Para tanto, houve inicialmente a necessidade de analisar grupos considerados minoritários, entre eles, aqueles voltados a questões de raça e etnia a fim de analisar quais os motivos pelos quais havia fracasso escolar entre menores de idade, tendo em vista o currículo, questionando o conhecimento que era ofertado àquelas crianças.

A autora negra Nilma Lino Gomes (2006), ao discorrer sobre currículo, considera que este deve ser focalizado na diversidade.

> Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas (GOMES, 2006, p. 29).

Para ela, a proposta curricular deve permitir atrelar os conteúdos escolares com a realidade vivida pelos/as alunos/as. Logo, vê-se a necessidade de propor a reflexão sobre problemas sociais existentes em relação a classe, gênero, raça e etnia a fim de combater preconceitos.

A autora Maria Aparecida da Silva (2011) enfatiza que as diferenças existentes entre negros/as e brancos/as muitas vezes não são percebidas pelos/as docentes, algo que se dá devido ao despreparo de tal classe em relação às questões étnico-raciais. Com isso, o racismo e a discriminação acarretam prejuízos na formação dos/as alunos/as, que naturalizam práticas que deveriam ser abominadas.

Nesse contexto, vale ressaltar que “o currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2003, p. 51).

De acordo com os escritos de Paulo Freire (2001), os/as docentes devem refletir de maneira crítica sobre a prática pedagógica e suas ações podem ser melhores no futuro que no passado ou no presente, ou seja, melhora com a experiência ao lecionar.

Segundo Essed (1991, p. 179 *apud* ROSEMBERG, 2003, p. 128), o racismo pode ser considerado na dimensão estrutural ou na dimensão ideológica ou simbólica. O autor destaca que

> Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, **são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior**. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e per percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, **combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais**. Na ideologia dominante, em geral não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural [...] o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apoiam abertamente a ideia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. O problema dessas definições restritas de racismo é que elas tendem a fazer vista grossa à natureza cambiante do racismo nas últimas décadas. O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas (ESSED, 1991, p. 174, grifos nossos).

Por meio do excerto supracitado, compreende-se que combater o racismo é necessário. Para o autor, racismo acontece porque um grupo étnico se considera superior a outro e se torna um problema social e cultural.

Portanto, a proposta curricular das escolas deve ser pautada em um currículo multicultural, isso significa, segundo Ana Canen (2007, p. 94), que os currículos e práticas pedagógicas devem considerar "[...] a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla", e assim inseri-las no ambiente escolar.

Silva (2004) ressalta que o multiculturalismo tem sido atacado nos Estados Unidos da América por conservadores que criticam que ao substituir o currículo voltado apenas a obras de intelectuais ocidentais por um pautado em obras representadas por grupos considerados minorias, como negros, mulheres e homossexuais, acaba-se com os valores culturais das famílias consideradas tradicionais.

Ainda para o autor, o multiculturalismo é visto de maneira superficial, na qual ele ressalta que "[...] o outro é 'visitado' de uma perspectiva do 'turista'" (SILVA, 2004, p. 130). Isso se dá devido às práticas realizadas em datas nas quais são estimuladas as comemorações do dia da mulher, do negro, do índio, entre outras. Para ele, na perspectiva pós-colonial, devem ser questionadas essas maneiras de abordagem, pois ela "reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado" (SILVA, 2004, p. 130). Ainda para ele,

> O pós-colonialismo concentrava-se no questionamento das narrativas sobre nacionalidade e sobre "raça" que estão no centro da construção imaginária que o Ocidente fez – e faz – do Oriente e de si próprio. A teoria pós-colonial focaliza, sobretudo, as complexas relações entre, de um lado, a exploração econômica e a ocupação militar e, de outro, a dominação cultural. Em termos foucaultianos, questionam-se as complexas conexões entre saber, subjetividade e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial (SILVA, 2011, p. 127).

Nesse sentido, as representações do "Outro" devem ser abordadas no currículo não apenas em datas comemorativas, nas quais docentes frequentemente narram a história da população negra apenas do ponto de vista eurocêntrico, mas são necessárias à inclusão da cultura desse grupo do início ao final do ano letivo, tendo em vista que "[...] o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder

que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (SILVA, 2004, p. 85).

De acordo com Heloísa Lück (2012, p.28), ‘‘o professor é figura central na formação dos educandos. É ele quem forma no aluno o gosto ou desgosto pela escola’’. Por isso a necessidade de a escola ter significado no processo de construção do saber por meio do uso de recursos que partem da realidade vivida. Estudar apenas sobre brancos/as de origem europeia em uma escola de periferia seria um “desgosto” estimulado pelos/as professores/as por não considerar suas origens e cultura como importantes.

Ainda nesse sentido, a autora destaca que ‘‘nenhum sistema educacional será melhor que a qualidade e habilidade de seus professores’’, (LÜCK, 2003, p.14-15). Tendo em vista que mesmo que a sala seja equipada com materiais e recurso didáticos de qualidade, o/a docente não utiliza tais meios para criar possibilidades de aprendizagem para os/as educandos/as. Dessa forma, este não será um ambiente adequado, por isso, é necessário que docentes busquem estudos e pesquisas para aprimorarem seus conhecimentos considerando novas possibilidades de aprendizagem. A escritora negra norte-americana Bell Hooks (2013) menciona que:

> Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de conhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle de turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (HOOKS, 2013, p. 51).

Acreditamos ser necessário ensinar não somente os conteúdos voltados às classes dominantes. Ser professor/a é ensinar a história que buscamos conhecer por meio de estudos, não aquelas que nos foram contadas, nas quais a negritude era considerada escrava, mas sim relembrar que os/as negros/as foram humilhados, e na condição de subalternos foram escravizados/as.

Além disso, eles/as foram arrancados de suas terras. Para os brancos, deviam abandonar sua língua e sua cultura e se moldar aos costumes dos brancos europeus, que eram os colonizadores. A maioria foi separada de suas famílias e até mesmo os

documentos referentes àquele período foram queimados para que os descendentes não pudessem se encontrar e buscar suas raízes. Além da negação de sua cultura, sua história também foi negada (NIANE, 2010).

Existe a necessidade de ações didáticas nas diferentes etapas de aprendizagem e modalidades de ensino, as quais devem ser realizadas durante todo o ano letivo e não de maneira fragmentada a fim de valorizarem a história e cultura das pessoas em suas variadas diferenças. Fernando Becker (2012) fomenta que

> O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua "discência", ensinando, aos colegas e ao professor, novos saberes, noções, conceitos, objetos culturais, teorias, comportamentos. Farão muitas vezes perguntas banais, mas outras que desafiarão o professor (BECKER, 2012, p. 24).

Sendo assim, o/a docente acredita que o/a discente sempre será capaz de aprender assim como de ensinar algo novo. O processo de valorização docente permite que os/a discentes criem conhecimentos e novas respostas para antigas perguntas a fim de construírem um mundo de respeito ao próximo ao considerar válidos todos os tipos de saberes, aprendidos tanto na educação formal quanto em outros contextos.

Durante muitos anos, o Ensino Fundamental se destinou a pessoas com maior poder aquisitivo e excluiu crianças de baixa renda, sendo que somente no final do século XX foi substituído e ampliado para abranger toda a população.

> Retomando-se a dinâmica histórica, nos últimos 80 anos, expandiram-se significativamente as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população (Beisegel,1986), fazendo com que, ao final do século XX, o ensino fundamental obrigatório estivesse praticamente universalizado no que diz respeito ao acesso (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Diante do exposto, é perceptível que muitos foram os avanços educacionais ocorridos no Brasil, contudo, ainda há muito o que fazer para que não haja desigualdades sociais no país, pois, como fomenta Romualdo Portela de Oliveira (2007),

> [...] a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso sequer que o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado (OLIVEIRA, 2007, p. 682).

A universalização do ensino fundamental representou um grande avanço na área da educação, no entanto, ainda ocorre a exclusão daqueles considerados fora dos padrões estabelecidos pela sociedade. No ambiente escolar, docentes devem se atualizar, buscar novos conhecimentos para lidar com os desafios da atualidade. A educação autoritária, baseada em um ensino sem diálogo, precisa ser superada.

Diante disso, alguns fatores interferem no cumprimento da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), tornando-a insatisfatória, conforme relata o autor a seguir.

> a) falta de material; b) falta de projeto coletivo de articulação; c) dificuldades em se trabalhar com a temática afrodescendente; d) falta de tempo; e) falta de embasamento teórico e prático para se trabalhar com o tema; f) a falta de condições teórico-práticas para usar o conteúdo como instrumento para o exercício de uma didática do antipreconceito; ou seja, falta de praticamente tudo (ONASAYO, 2008, p. 117)

Além desses empecilhos, Marco Antonio Bettine de Almeida e Livia Pizauro Sanchez (2017) destacam que a escola possui um currículo voltado à manutenção das relações de poder, na qual há o controle social e racial e assim, a dificuldade quanto ao desenvolvimento da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) permanece.

O autor Leonardo de Oliveira Gonçalves (2010) revela que muitas vezes os/as professores/as desconhecerem a relevância da lei e consideram que os materiais didáticos ofertados nas escolas não oferecem reflexões necessárias, sendo incompletos em relação ao conteúdo. Além disso, há o silenciamento por parte deles/as, pois acreditam que o preconceito e o racismo já foram superados no ambiente escolar.

As autoras Mary Garcia Castro e Mirian Abramovay (2006) admitem que com a aprovação da lei, espera-se que professores/as e gestores/as se comprometam em lutar por formação continuada de modo a contribuir para que sejam banidas todas as formas de preconceito e discriminação racial e, assim, que a Lei seja cumprida na prática. Com isso, concorda-se com o excerto a seguir:

> Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p.11).

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é fundamental para que negros e negras possam ingressar e permanecer nas escolas por meio de estudos que contemplem a inclusão da história oficial dessa população, que por muito anos foi impedida de ser representada nos conteúdos escolares.

É fundamental que a sociedade compreenda a cultura e história da população negra e não utilizem posturas que ridicularizem os traços físicos, textura do cabelo, religião e uso de piadas racistas. Por isso, destaca-se a necessidade de criar condições para que a população brasileira seja encorajada a estudar sobre a negritude, bem como sua cultura e história, a fim de valorizar a descendência africana (BRASIL, 2004).

3 PROTAGONISTAS DA PESQUISA: NEGRO/A, QUAL É O SEU NOME?

A opção por estudar a trajetória de professores e professoras negros e negras ocorreu pela necessidade de conhecer, problematizar e refletir sobre as histórias narradas por esses profissionais e compartilhar os conhecimentos gerados pelas reflexões que eles/as nos trazem sobre a sociedade, seus valores e necessidade de mudanças de práticas racistas e excludentes.

Nesta dissertação, realizamos uma pesquisa no Censo do Município de Campo Mourão-PR e os dados indicavam que existiam 15 professores/as negros/as atuando em turmas do ensino fundamental na cidade. Em visita das escolas municipais, encontramos mais 9 (nove) professores. E virtude disso, convidamos esses 24 (vinte e quatro) docentes para participarem da pesquisa, 10 (dez) a priori aceitaram. Entretanto, apenas 6 (seis) entregaram a carta e assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE. Ademais, optamos por cada participante escolher um nome fictício que gostaria de ser chamado/a na pesquisa para a preservação de sua identidade.

Consuelo Dores Silva (1995, p. 68) afirma que “A identidade é construída no jogo das relações sociais”, ou seja, espaços de socialização como a escola podem formar uma identidade positiva ou negativa de si mesmo/as, portanto, um indivíduo interfere na construção social do/a outro/a.

Faz-se necessário ressaltar sobre aqueles/as que não aceitaram ou não queriam falar sobre si. Discutir a identidade é discutir a dor, a marginalização. A identidade é uma construção histórica, logo, “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2001, p. 13). Portanto, se estes/as professores/as precisavam escrever narrativas sobre a sua vida, eles deveriam mobilizar toda uma identidade que é permeada por questões sobre as quais por vezes não é fácil de conversar.

Partimos do pressuposto de que os/as profissionais que não participaram da pesquisa também são protagonistas, mesmo que ainda não tenham conseguido e/ou não quiseram falar sobre a negritude. Os motivos apresentados foram muitos, entendemos que não é fácil para todos/as os/as professores/as negros/as abordarem o tema, assim como não é para os/as alunos/as negros/as elucidarem sobre a história e cultura afro-brasileira e africana por conta de questões históricas, a partir das quais

falar da população negra nas escolas é ouvir fatos relacionados a humilhação e racismo.

Além disso, para muitos/as, falar/escrever sobre suas trajetórias e rememorar o passado ainda traz dor e sofrimento. No entanto, embora não escrevessem suas cartas, todos/as são protagonistas. Afinal, ser negro/a no Brasil requer lidar com dor, a não aceitação, muitas vezes está relacionada às muitas marcas que afetam de maneira negativa a população negra. Quanto aos/as participantes da pesquisa, Hooks (2013) fomenta que

> Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência. (HOOKS, 2013, p.36)

Aqueles/as que aceitaram o convite para escreverem as cartas pedagógicas, além de relatarem seus percursos escolares, tiveram o compromisso de se engajar de maneira séria e responsável para que alunos e alunas não passem por preconceitos.

Todos/as os/as 6 (seis) professores/as participantes da pesquisa são concursados/as pelo município de Campo Mourão–PR e atuam em turmas do 1° ao 5° Ano do Ensino Fundamental.

Foram analisadas as concepções dos/as docentes sobre como os/as negros/as são retratados no currículo das escolas e como a sua prática pedagógica se encontra vinculada à Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A seguir, encontra-se o quadro (1), que se refere aos dados informativos dos/as participantes.

Quadro 1: Dados informativos sobre os/as professores/as participantes da pesquisa.

DADOS INFORMATIVOS DOS/AS PROFESSORES/AS							
	Nome	**Idade**	**Formação Acadêmica**	**Instituição de Formação**	**Turmas e Disciplinas de Atuação**	**Jornada de Trabalho Semanal**	**Tempo de Atuação na Educação**
1	Ane	42	Magistério Pedagogia Especialização em Educação	Pública Presencial	1° ao 5° Ano Língua Portuguesa e Matemática	40h	15 anos

			Especial, Gestão Escolar e Jovens e Adultos				
2	Cida	45	Pedagogia e Especialização em Educação	Pública Presencial	4° Ano Língua Portuguesa e Matemática	40h	20 anos
3	Deia	36	Magistério Pedagogia Especialização em Ensino Lúdico	Privada Ensino à Distância	2° e 3° Ano História Geografia Ciências	40h	4 anos
4	Jota Ele	53	Letras Especialização em Literatura	Pública Presencial	4° Ano História, Geografia e Ciências	40h	15 anos
5	Jôrdan	46	Educação Física Especialização em Educação	Pública Presencial	1° ao 5° Ano Educação Física	40h	20 anos
6	Sara	41	Educação Geral Magistério Geografia Especialização em Psicopedagogia	Pública Presencial	1° Ano Língua Portuguesa, História e Geografia	40h	15 anos

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Nesse quadro é possível verificar que a maioria dos/as protagonistas da pesquisa possuem a faixa etária abrange entre 36 a 53 anos de idade e todos/as têm dedicação exclusiva de 40 horas semanais em escolas públicas municipais.

Quanto à formação acadêmica, todos/as estudaram em instituições públicas às quais atendem de maneira presencial, exceto uma educadora que concluiu sua graduação em uma faculdade privada que oferta ensino à distância – EAD, e portanto são graduados/as em Curso Superior e possuem Pós-graduação em nível *Lato Sensu* em áreas da educação. Nota-se que a maioria dos/as participantes é de mulheres. Elas atuam de quatro a vinte anos como educadoras, enquanto os homens atuam de quinze a vinte anos no magistério.

Hooks (2013, p. 35) fomenta que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos”. Logo, os professores/as que participaram da pesquisa são protagonistas, pois ao narrarem suas trajetórias, possibilitam que outras vozes silenciadas sintam segurança em contar suas histórias.

3.1 Revisão de literatura: investigações sobre memórias e narrativas de professores/as

Com o intuito de investigar as produções teóricas sobre cartas pedagógicas de professores/as e memórias e narrativas sobre a cultura afro-brasileira e africana, foi realizada a revisão de literatura por meio de análises de teses, dissertações, artigos e documentos *online* consultados em *sites* de busca nacional e internacional como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[12], Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*.

A priori, o recorte temporal foi realizado entre os anos de 2009 a 2019 para verificar as produções mais recentes quanto à temática de investigação ao longo dos últimos dez anos. Realizamos um levantamento quantitativo e refinamos os resultados pertinentes a esta pesquisa. Com as análises realizadas, selecionamos apenas documentos que se referem exclusivamente a Programas de Pós-Graduação em Educação.

As palavras utilizadas nas buscas foram cartas pedagógicas + cultura afro-brasileira e africana (Quadro 2) e; cartas pedagógicas + memórias + narrativas (Quadro 3).

Na busca pela CAPES, com os descritores cartas pedagógicas + cultura afro-brasileira e africana, foram encontradas 12.245 produções entre os anos de 2014 a 2018, portanto, refinamos as buscas para somente o ano de 2018 e obtivemos o resultado de 20.074 produções, sendo 1366 dissertações e 708 teses.

Dessa pesquisa, selecionamos 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese por se tratar da relação com esta pesquisa, intituladas, respectivamente: *A voz da raça, os ecos da educação: percepções sobre as permanências da herança cultural africana no Brasil* (DIAS, 2018), *A produção de cartas das mulheres/alunas do programa mulheres mil como objeto de pesquisa em história da educação (Campus Açailândia – MA 2012-2013)* (FRAZÃO, 2018), *Relação entre educação em direitos humanos e a cultura da escola: ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal - Natal/RN* (RAMALHO, 2018), *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as*

[12] O levantamento de dados da revisão foi realizado no mês de outubro do ano de 2019.

implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural (SANTOS, 2018a), *O cotidiano escolar em cartas que se narram* (SANTOS, 2018b).

Na busca realizada pela BDTD, foram encontradas duas produções, sendo (1) uma tese na área da comunicação social e apenas (1) uma dissertação com os descritores de nosso interesse, intitulada como *Educação, movimentos negros e ações afirmativas no Amazonas* (SILVA, 2018).

Como não foram encontradas produções no *site* da Scielo acerca da temática de investigação, optamos por pesquisar no Google os descritores cartas pedagógicas + cultura afro-brasileira e africana + Scielo, e, portanto, selecionamos um artigo intitulado, *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba* (CHAGAS, 2017).

Quadro 2: Produções sobre Cartas Pedagógicas + Cultura Afro-Brasileira e Africana

Autores/as	Título	Tipo de Publicação, Ano	Local	Banco de dados
CHAGAS, Waldeci Ferreira	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba	Artigo, 2017.	Universidade Estadual da Paraíba Guarabira – PB	SCIELO
DIAS, Ariadne Guimaraes	A voz da raça, os ecos da educação: percepções sobre as permanências da herança cultural africana no Brasil	Dissertação, 2018.	Universidade Metodista de São Paulo São Bernardo do Campo- SP	CAPES
FRAZÃO, Raquel Cardoso	A produção de cartas das mulheres/alunas do programa mulheres mil como objeto de pesquisa em história da educação (Campus Açailândia – MA 2012-2013)	Dissertação, 2018.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo - RS	CAPES
RAMALHO, Valdilene Hipolito.	Relação entre educação em direitos humanos e a cultura da escola: ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal - Natal/RN	Dissertação, 2018.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal - RN	CAPES

SANTOS, Antonio Luiz Parlandin dos.	Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural	Tese, 2018.	Universidade Federal do Pará Belém - PA	CAPES
SANTOS, Sueli de Paula Laranja dos.	O cotidiano escolar em cartas que se narram	Dissertação, 2018.	Universidade Federal Fluminense Faculdade de educação Niterói - RJ	CAPES
SILVA, Elizangela de Almeida.	Educação, movimentos negros e ações afirmativas no Amazonas	Dissertação, 2018.	Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM	BDTD

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com base nos títulos selecionados, foram realizadas as leituras dos resumos e depois dos textos. Foram encontradas 2 (duas) produções de cada uma dessas regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Sudeste, e 1 (uma) do Sul entre os anos de 2017 e 2018.

Sobre as produções, a metodologia empregada utilizou-se de recursos tais como entrevistas, questionário e/ou cartas. Percebe-se que a maioria das pesquisas apresentou a ausência de cartas pedagógicas e a predominância da cultura afro-brasileira e africana. No geral, as dissertações, teses, artigo e livro analisados abordaram a necessidade de práticas educativas voltadas à efetivação de direitos humanos na escola, as leis que visam ao combate das discriminações e o mito da democracia racial.

Já as cartas serviram para possibilitar o diálogo no processo formativo, pois por meio dos escritos são reveladas a necessidade de mudanças nas ações e práticas de professores/as, tendo em vista a construção de uma cultura de respeito visando ao combate ao racismo.

No quadro 2 (dois) mostra-se que nas buscas realizas na BDTD foram encontradas 3 (três) teses com os descritores cartas pedagógicas + memórias + narrativas, estudos intitulados *Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente* (CASSÃO, 2019), *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional* (FERREIRA,

2014) e, *A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa* (VILAS BOAS, 2017). Já no banco de dados da CAPES, foram encontradas 3.956 produções entre os anos de 2014 a 2018, refinamos essa busca apenas para o ano de 2018 que resultou em 731 produções, entre 500 dissertações e 231 teses. Essa seleção se deu pelo fato de que a maioria das pesquisas eram referentes às temáticas, desde a educação infantil ao ensino superior. Embora acreditemos que sejam relevantes os estudos étnico-raciais desde a infância, no momento, precisávamos realizar um recorte para a dissertação que estivesse voltado ao tema de investigação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Logo, escolhemos apenas uma dissertação, intitulada *O ofício de ser professor de licenciatura a partir das narrativas de histórias de vida* (GONTIJO, 2018), para compor o quadro das análises devido às semelhanças com esta dissertação.

No *site* da Scielo não encontramos nenhuma produção, dessa forma, novamente, optamos por buscas no *Google* as seguintes palavras: cartas pedagógicas + memórias + narrativas. Encontramos 2 (dois) livros e 4 (quatro) artigos, no entanto, ao realizar as análises, verificamos que se referiam à área da saúde, rede estadual de ensino, ausência da abordagem sobre cartas pedagógicas e cultura afro-brasileira e africana e o ano ser anterior ao estipulado. Portanto, encontramos com os descritores de nosso interesse apenas um artigo, com o título *Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores* (OLIVEIRA, 2012).

Quadro 3: Produções sobre Cartas Pedagógicas + Memórias + Narrativas.

Autores/as	Título	Tipo de Publicação, Ano	Local	Banco de dados
CASSÃO, Pamela Aparecida.	Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente	Tese, 2019.	Universidade Estadual Paulista Julho Mesquita Filho, Instituto de Biociências – Rio Claro Rio Claro – SP	BDTD
FERREIRA, Lúcia Gracia.	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	Tese, 2014.	Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP	BDTD

GONTIJO, Debora Viviane Teles Magalhaes	O ofício de ser professor de licenciatura a partir das narrativas de histórias de vida	Dissertação, 2018.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba – MG	CAPES
OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos de.	Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores	Artigo, 2012.	Universidade de Brasília Brasília - DF	SCIELO
VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira.	A constituição do professor leitor: histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa	Tese, 2017.	Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia Salvador – BA	BDTD

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Com base nos títulos selecionados, foram realizadas as leituras dos resumos e depois dos textos, assim como para a elaboração do quadro anterior. Foram encontradas 1 (uma) pesquisa da região Centro-Oeste, 1 (uma) do Nordeste e, 3 (três) do Sudeste do Brasil.

Sobre tais pesquisas, a metodologia empregada se utilizou de entrevista, questionário, diário e/ou cartas. Percebe-se que a predominância dos descritores atrelava memórias e narrativas junto à formação de professores/as.

De maneira geral, as teses, dissertação e artigo analisados abordaram sobre o percurso de vida e formação de professores/as por meio da abordagem autobiográfica e narrativa.

Por meio de narrativas e diálogos nas cartas pedagógicas são suscitadas a possibilidade de resgatar as histórias das vivências de professores/as em formação e/ou atuação relacionadas à formação docente, bem como os desafios profissionais e as condições precárias de trabalho.

Arroyo (2000) reflete sobre o pouco conhecimento dos educadores a respeito da própria história. Ele ressalta que se aprende na escola sobre a história da educação, mas pouco se conhece sobre os/as educadores/as.

> Educação nos lembra a escola, não seus profissionais, os educadores. Estes não conseguem ser a referência, mas a instituição escola. Até a história da educação estudada pelos professores(as) é a história da escola, dos sistemas de ensino e não sua história profissional, dos seus saberes de ofício (ARROYO, 2000, p. 10).

O autor pretendeu propiciar o conhecimento acerca de educadores/as negros/as no papel de protagonistas ao compartilharem seus percursos de vida e formação, podendo ser vistos como referência para outros/as profissionais.

Esses trabalhos contribuíram para a compreensão da pesquisa no Brasil ao buscarem ouvir as vozes de professores/as negros/as de diferentes formas. Na nossa pesquisa, optamos por ouvi-los por meio das cartas pedagógicas.

4 CARTAS PEDAGÓGICAS

Abordar sobre a história da educação da população negra no Brasil demanda descrever e analisar como se constrói a memória nacional e a memória individual. Sendo assim, este trabalho busca dialogar com as memórias de professores sobre o seu processo de escolarização. Conforme ressalta Eliane Marta Teixeira Lopes (2003, p. 48),

> A memória faz parte da história e historiografia em todas as suas especialidades e com ela toda a carga de lembranças, *suvenires*, esquecimentos, alegrias e dores. Assim mesmo, tudo no plural. A lembrança e o esquecimento são singulares, por isso têm de ser inscritos assim, plurais sempre (LOPES, 2003, p. 48).

Para que essas memórias dos professores/as fossem pensadas/repensadas e reorganizadas, antes das vivências antes da escrita das cartas pedagógicas, existiram conversas e diálogos com eles/as sobre suas condições de vida e trabalho para depois refletirem e escreverem as cartas.

No que tange a memória dos/as professores/as a respeito de seus escritos, as autoras Maria Goreti da Silva Sousa e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral (2015) mencionam que,

> É o caráter flexível da memória, tecida na relação com o outro, que permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências. Assim, entendemos que as situações narradas são revividas e reelaboradas no processo de rememoração (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Conforme discutem as autoras no trecho supracitado, ao rememorar as lembranças é possível apresentar aquilo que inquieta. O compartilhar da memória individual com outras pessoas é fundamental para que as histórias e narrativas sejam repensadas e ressignificadas. Edgar Pereira Coelho (2011) destaca sobre a possibilidade de dialogar por meio do uso de cartas e ressalta,

> O gênero carta é dialógico e pedagógico na sua própria natureza. A escrita em forma de carta ou por meio do gênero carta nos leva a um envolvimento pessoal em nossas relações com os outros. É o gênero de escrita que mais se aproxima do sujeito oprimido que, mesmo não sabendo ler, solicita que o outro escreva e leia para ele. É um convite permanente ao diálogo. Quem escreve carta sai da centralidade e provoca a participação do outro. Por meio das formas ele apresenta aquilo que é mais essencial na relação educando-educador (COELHO, 2011, p. 71).

Portanto, as cartas utilizadas como instrumentos de pesquisa tiveram a intencionalidade dos/as participantes da pesquisa, em um primeiro momento, relembrarem e refletirem sobre suas trajetórias para em um momento posterior, escreverem as cartas. Escrever cartas também é uma estratégia didática. Atualmente, a escrita à mão tem perdido espaço para computadores, *tablets* e celulares, devido à atual facilidade em digitar, o próprio computador realiza as correções gramaticais e ortográficas da língua. Escrever cartas é portanto um modo de se auto avaliar e corrigir os erros gramaticais e organizar o pensamento. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (2011) ressalta que

> [...] sujeitos que escrevem e leem cartas, deixam marcas; marcas que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita. Pelas suas condições de produção as cartas não são uma escrita fabricada, na medida em que se inserem na realidade cotidiana de quem as escreve, e no cotidiano de quem as lê, recebe (seria uma escrita fabricada quando são publicadas?); também não é fabricada a maneira como, ao responder, ao escrever, ao dirigir-se aos seus interlocutores – pode ser um, ou muitos interlocutores – vão se delineando as ideias e os procedimentos, as múltiplas significações (da escrita ou do ato de escrever, por exemplo) e as representações do mundo social, por quem as escreve (CAMARGO, 2011, p. 11).

Escrever à mão passa a ser uma estratégia utilizada no ambiente educacional em alguns momentos, durante avaliações, vestibulares e no ensino da língua portuguesa. Todavia, essa forma de escrita está em desuso na sociedade contemporânea. No século XXI não é comum à utilização de cartas como estratégia de pesquisa no cotidiano escolar, o que se dá devido ao uso exacerbado da tecnologia de maneira rotineira nas escolas e na sociedade.

> O que é uma carta? Para responder a essa questão, trago aqui algumas informações fornecidas pelos Correios [...] podem fornecer indícios para a percepção de uma teia de correspondências trocadas sem que se saiba exatamente entre quem e, menos ainda, o que comunicam ou os motivos que a desencadeiam. Nomes há, com certeza, numa carta, e é o que lhe confere a singularidade de quem escreve e para quem (CAMARGO, 2011, p. 60).

A palavra “carta” possui diversos significados, dentre eles o de correspondência. De acordo com o autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008, p. 92), carta significa “1. Mensagem escrita para uma ou mais pessoas, que se envia pelo correio, dentro de um envelope. 2. Cada peça de um baralho”.

Sendo assim, a carta pode ser uma mensagem escrita ou impressa cujo intuito é de se comunicar com alguém, instituições ou empresas. As cartas geralmente são colocadas dentro de um envelope selado para que o conteúdo seja preservado até que cheguem aos endereços dos destinatários. Sobre as cartas, Sousa e Cabral (2015, p. 155) mencionam que “[...] é uma forma de comunicação. Estabelece uma ligação direta entre o leitor e o escritor e é um dos gêneros literários mais antigos. É uma forma de comunicação manuscrita ou impressa que pode ser destinada a uma ou mais pessoas”.

Segundo Camargo (2011), existem também outras definições para o substantivo carta,

> Na *Enciclopédia Larousse Cultural* (1998), o verbete carta (do grego *chartes*, pelo latim *charta*, papel, carta) explica: "Escrito que se envia a outrem com cumprimentos, pedidos, ordens, notícias etc.; epístola, missiva". Outras significações referem-se a mapa, baralho, conjunto de leis etc.; seguem-se a isso três páginas com especificações da carta, com ilustrações, mas nada que se aproxime das cartas trocadas, daquelas que alguém escreve para alguém (CAMARGO, 2011, p. 62, grifos do autor).

Para a autora, carta é um objeto de correspondência no qual possui o endereço a ser entregue. A comunicação é pessoal, no entanto, por violação o conteúdo pode ser exposto. Existem diferentes tipos de cartas, entre elas “a carta-bilhete, a carta-resposta comercial, a carta-pneumática, o cartão-postal, cartão-postal comercial etc” (CAMARGO, 2011, p. 60). Ainda de acordo com a autora,

> As cartas que alguém escreve para alguém, uma após outra, lidas, relidas, respondidas, vão saindo da impessoalidade, da "institucionalidade" da circulação, pelos correios, ganhando novamente significações singulares. São objetos esperados, aguardados com impaciência, chegando a mudar um dia de tédio, são mais que folhas de papel escritas com envoltório e, uma a uma, vão sendo guardadas numa lata ou numa caixa de papelão, vão se acumulando. Desse conjunto acumulado, dessa série que se forma ao sabor dos dias, apropria-se a pesquisadora, transformando-o num objeto de estudo, nem sempre fácil de abordar, pela natureza de escrita íntima, privada (CAMARGO, 2011, p. 62).

O Ministério das Comunicações estabeleceu a existência de outra modalidade de carta, sendo esta a carta social. A existência desta se deu por recomendação do então presidente Itamar Franco, em 21 de dezembro de 1992. O objetivo era que a população menos favorecida tivesse acesso aos serviços postais por um preço reduzido. O serviço para a utilização dessa modalidade foi ofertado pela Empresa de

Correios e Telégrafos – ECT no valor de R$ 0,12 centavos para o pagamento da correspondência de primeiro porte, e o pagamento para a carta social foi mais acessível, com o custo de apenas R$ 0,03 centavos (CAMARGO, 2011).

Camargo (2011) admite que o serviço seguia algumas regras para seu uso, da letra a até a k, em ordem alfabética, recomendava-se que para que a carta fosse encaminhada pelos Correios; não poderia ser urgente e deveria ser envelopada. Porém, não poderia ter o endereço datilografado. Era necessário mencionar acima das quadrículas do CEP o nome "carta social". A quantidade máxima de cartas postadas não poderia exceder a cinco e o endereço do destinatário deveria ser localizado em território nacional. O remetente deveria obrigatoriamente ser pessoa física e a carta deveria pesar no máximo dez gramas. Não era permitido o uso de acessórios ou serviço adicional.

Relembra ainda que, na maioria das vezes, são utilizadas folhas de caderno escolar para a escrita das cartas. As folhas podem ser brancas ou decoradas, coloridas, de diversos tamanhos. Com o uso da criatividade, a escrita sai do tradicional, do lado esquerdo para o direito e pode ser vista na horizontal e diagonal, com mensagens escritas com canetas coloridas, adesivos e desenhos. Ainda ressalta que raras vezes as cartas são impressas ou datilografadas (CAMARGO, 2011).

Quanto ao vocativo, Camargo (2011, p. 70) revela que "no início da carta, assim como nos envelopes, pode parecer o primeiro nome e; ou apelido" e isso depende se quem escreve é íntimo de quem irá ler, ou seja, se quem escreve possui uma relação familiar ou de amizade, a carta será informal, chamando o nome do interlocutor pelo apelido, do contrário, a carta será formal, com o cuidado de escrever a mensagem a partir de uma escrita de acordo com a norma culta e com o nome completo do leitor.

A educadora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula (2018) ressalta sobre o uso da tecnologia tanto em sala de aula quanto em outros espaços educacionais possibilitaram inovações para o contexto educacional, contudo, o uso da escrita é essencial para a formação do indivíduo.

> [...] nas últimas décadas, existiu um aprimoramento da tecnologia nas salas de aula, em diferentes espaços educacionais e na própria formação de professores. São inegáveis os avanços proporcionados pelos computadores, vídeos, filmadoras, celulares, data *shows*, dentre outros elementos tecnológicos que possibilitaram a melhoria das aulas, de oficinas educacionais, de palestras, cursos, eventos e congressos que permitem o compartilhar de ideias, de conhecimentos, músicas, vídeos, documentos de diversos países do mundo. Tais recursos trazem para as salas de aulas e diferentes espaços

> educacionais, o acesso de diferentes culturas, etnias, realidades sociais e econômicas. Entretanto, essa mesma tecnologia que auxilia os educadores(as) com seus recursos atraentes e inovadores, também gera muitos conflitos nos processos educacionais. Motivar os alunos a escutar, dialogar, compartilhar conhecimentos com seus educadores(as) sobre esse mundo contemporâneo requer uma formação qualificada, muita sensibilidade e criatividade (PAULA, 2018, p. 16).

Para a autora, embora relevante, o uso exclusivo de recursos tecnológicos como estratégia em diferentes espaços educacionais limita possibilidades. É preciso buscar unificar diferentes linguagens nos processos educacionais. Nesse sentido, Leda Lisia Franciosi Portal et al (2012, p. 16) ressalta que “[...] a escrita é uma maneira de expressão através de símbolos”, portanto, desenvolve habilidades naqueles que fazem seu uso como um meio de comunicação necessário em tempos da era digital.

A produção de cartas envolve um longo tempo para escrever o texto, refletir sobre o que se escreve e analisar o produto final para o envio destas. Em tempos modernos, o imediatismo faz com que poucas pessoas escrevam cartas. As autoras Sousa e Cabral (2015) ressaltam que a carta possui uma linguagem determinada por meio da intenção comunicativa entre os pares sendo também um instrumento pedagógico de fácil acesso. Quanto ao uso da escrita de cartas, Paula (2018) destaca que:

> Escrever cartas era uma atividade proposta por educadores(as) nas escolas e não se limitava ao treino de um tipo de gênero textual voltado para a redação do vestibular. A escrita das cartas ia além das salas de aula, principalmente, as cartas de amor, que eram cuidadosamente escritas por casais enamorados. Para os analfabetos, existiam os escribas, responsáveis em escrevê-las e compartilhar as emoções das pessoas que não tinham acesso aos processos de escolarização. Cartas formais, informais, amorosas, fazia parte desse cotidiano das pessoas. A espera das cartas e sua recepção também eram momentos expressivos. Conhecia-se o mundo, através das descrições dos amigos e parentes. A espera, o tempo, a qualidade do texto, a caligrafia das letras, os envelopes, a tinta das canetas, todos esses elementos eram cuidadosamente preparados por quem redigia essas cartas para impressionar o leitor. A escrita era autêntica, criativa, ficcional ou realista. Esses aspectos dependiam do contexto e da situação. As cartas eram documentos e testemunhos de um tempo distante que parece não voltar mais (PAULA, 2018, p.17).

Cabe ressaltar que, de acordo com a autora, havia um planejamento ao escrever as cartas, desde o papel em que seria escrito até a cor da caneta. Quem escrevia e quem recebia eram conectados, mesmo de longe por aquelas escritas, sendo que lamenta que as cartas tenham desaparecido do cotidiano das pessoas.

Em seus escritos, o autor Moacir Gadotti (2011) enfatiza que a carta possibilita a cumplicidade entre quem escreve e quem lê. Além disso, menciona que quem

escreve à carta convida ao diálogo, sendo uma ferramenta pedagógica poderosa para o ensino.

> A carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupõem mais diretamente uma relação entre o eu e o outro (MORAES; PAIVA, 2018, p.11).

Nesta pesquisa, as cartas foram utilizadas como narrativas, pois os/as participantes contaram sobre suas histórias pessoais e profissionais, bem como acerca da relação que possuem com a cultura afro-brasileira e africana, pois como fomenta Portal (2012, p. 90) “[...] as cartas podem ser um instrumento desvelador na construção do ser professor”.

Destaca-se que as cartas foram respondidas e serviram como um momento de reflexão da história de vida e da prática pedagógica também da pesquisadora. Embora as cartas possuam um interlocutor, muitas delas não são correspondidas.

> Por "interlocutor” entendemos aquele a quem a carta é dirigida quando foi escrita (o destinatário), os tantos que a ela têm acesso quando publicada, editada e os que se inserem, se interpõem no discurso de quem escreve (o que escreve ou lê pelo outro). E ainda como interlocutora, a pesquisadora, para quem essa escrita se transforma, transforma e é transformada em objeto de estudo (CAMARGO, 2011, p.19).

Portanto, o que é possível observar é que as cartas possuem múltiplos significados e funções que podem ser formais ou informais e dependem do modo com os quais são utilizadas.

A diferença entre cartas e cartas pedagógicas diz respeito ao conteúdo que ela quer revelar. Cartas Pedagógicas são cartas escritas por professores/as para denunciarem a realidade da educação, porém, nem todas as cartas possuem características pedagógicas. Um exemplo são aquelas escritas por casais apaixonados/as, que têm o intuito de demonstrar afetividade, amor e carinho.

> [...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos (CAMINI, 2012, p. 35).

Para a autora, a carta pedagógica possui intencionalidade. Dialogar com o/a interlocutor/a, expressar seus anseios e compartilhar saberes educacionais. Além disso, “as cartas pedagógicas precisam ser escritas, bem como lidas e respondidas, pois, assim, compõe-se um círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação” (CAMINI, 2012, p. 8).

A cartas dos/as docentes revelam que para pessoas negras ainda é difícil dialogar sobre aquilo que as inquieta e incomoda. Por isso, muitas vezes se silenciam em vez de se posicionar.

Maria Emília Lins e Silva (2004, p. 31) ressalta que “escrever e reviver os acontecimentos vividos, reencontrar o passado é uma atividade intensa, marcada pelas limitações e possibilidades do uso da memória”. Gadotti (2011) exemplifica sobre o gênero carta e ressalta sua principal função social.

> O gênero carta pessoaliza, expõe intimidade. Uma carta pode dirigir-se a um grande público, mas, em princípio, ela se dirige a cada um em particular. Uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, a continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal. Paulo Freire usou o gênero carta também como suporte novo da educação popular, como uma poderosa ferramenta pedagógica ao diálogo. O gênero carta não se presta ao discurso autoritário. As cartas se destinam muito mais para fazer um convite às pessoas, um convite ao diálogo (GADOTTI, 2011, p. 13-14).

Ao referenciar Paulo Freire, o autor ressalta a importância do diálogo por meio de uma relação sem imposições, mas de reciprocidade e aproximação entre os pares. Com o uso de endereços eletrônicos da atualidade, as cartas muitas vezes são apenas as virtuais devido à facilidade e rapidez, há ainda a impaciência das pessoas de esperarem uma carta ser entregue na caixa de correspondência.

Concordamos com Leite (2012) ao mencionar que não se pode ignorar o uso das tecnologias no ambiente escolar, contudo, deve haver uma finalidade específica que esteja atrelada ao conteúdo proposto.

Zygmunt Bauman (2011) traz reflexões sobre a sociedade moderna, a qual denomina “modernidade-líquida” devido ao estreitamento das relações sociais e à velocidade da informação com o aumento do uso da tecnologia. No livro “*44 cartas do mundo líquido moderno*”, o capítulo I é intitulado *“Sobre escrever cartas… no mundo líquido moderno”*, ele chama o mundo de “líquido" devido à sociedade estar repleta de incertezas, inconsistências, com pouca solidez. No seu discurso, relembra acerca das mudanças que vem ocorrendo no mundo de maneira rotineira em diversos segmentos.

O autor adverte que devido ao imediatismo das informações, os sonhos e desejos mudam constantemente e o que instigava ontem, hoje já não faz nenhum sentido. Sendo assim, Bauman (2011) reuniu durante quase dois anos, 44 cartas que simbolizam “o respeito e a esperança pela chegada da liberdade” (p. 8). Diante disso, o autor adverte que

> Numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente a “vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento provenham do mundo off-line, esses estímulos seriam inúteis sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre indivíduos, tornando-os breves, superficiais e sobretudo descartáveis. As relações virtuais contam com teclas de “excluir” e “remover spams” que protegem contra as consequências inconvenientes (e principalmente consumidoras de tempo) da interação mais profunda (BAUMAN, 2011, p. 15).

O autor fomenta que a facilidade de se comunicar por meio das redes sociais traz consequências. Uma delas é abandonar a vida real, bem como as pessoas ao redor para ficar atrás da tela do celular, computador ou *tablet*. As relações se tornam superficiais, não há o contato olho no olho e o que se escreve pode ser excluído com apenas um toque na tecla. Bauman (2011) ainda ressalta sobre as mudanças que ocorreram na educação e diz que ela

> [...] assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida (BAUMAN, 2011, p. 79).

O autor admite que professores/as enfrentam o desafio de instigar os/as educandos/as aprenderem a se interessar pelos conteúdos necessários para a formação humana, tendo em vista que vivem em uma sociedade com tantas informações de fácil acesso.

Sousa e Cabral (2015, p. 155) advertem que a linguagem da carta possui intencionalidade. A intenção existente se dá pela relação entre quem escreve e quem vê, portanto, “[...] pode ser descritiva, persuasiva, argumentativa e narrativa”.

Percebe-se que nos últimos anos, as sociedades têm dado pouco espaço para escuta das pessoas sobre suas vidas, angústias, dramas, e possibilidades de

resistências e superações. As cartas são narrativas, como exemplificado por Sousa e Cabral (2015), que argumentam da seguinte maneira:

> [...] faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos. É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

Ademais, esta dissertação possibilitou um espaço de fala com o intuito de valorizar as trajetórias de professores/as negros/as por meio de suas narrativas escritas em cartas pedagógicas. Neste trabalho, a carta foi considerada narrativa "por contar alguma coisa relacionada à história de vida pessoal e profissional dos diferentes sujeitos" (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 155).

Conforme suscita Estudos Avançados (2001), Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire (1921-1977) utilizou cartas como meio de comunicação em seus livros intitulados *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), *Cartas a Cristina (1994)* e *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993).

Coelho (2011) relembra que Freire faleceu escrevendo uma carta, que permaneceu inacabada. Com a intenção de reunir alguns dos últimos escritos do autor, Ana Maria Araújo Freire, organizou o livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000),* devido ao posicionamento de educador-político de Freire em busca de uma educação libertadora.

"Freire compreendia já naquela época a utilização da carta, um meio quase que fadado ao desaparecimento, dando lugar ao *email* e a outras formas de comunicação, via internet" (COELHO, 2011, p. 70).

Como uma maneira de se comunicar, Freire utilizou as cartas como a principal forma de dialogar com os docentes.

> [...] pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação necessária entre nós. Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador. O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas… (Arquivos Paulo Freire, 1996, v.3 apud COELHO, 2011, p. 70).

A partir do seu pensamento crítico e reflexivo, percevbe-se seu compromisso para com a educação e a formação de docentes por meio dos escritos nas cartas pedagógicas.

Maria Conceição Evaristo de Brito (2017), conhecida popularmente como Conceição Evaristo, escritora negra, mestra em literatura brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) e doutora em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), criou com algumas amigas escritoras na década de 1990 o projeto *Cartas Negras*, voltado a assuntos relacionados à população negra, especialmente em relação ao cotidiano das mulheres, no dia do lançamento de uma edição da coletânea Cadernos Negros.

Conforme ressalta a editora da Ocupação Itaú Cultural, “Conceição começou a publicar em 1990, na série Cadernos Negros, do grupo Quilombohoje. Essa aproximação com a militância de causas sociais naturalmente levou a escritora para o movimento negro” (EVARISTO, 2017, p. 11).

Evaristo (2017, p. 10) defende o conceito adotado por ela mesmo de “‘escrevivências’ – a escrita que nasce das vivências. Viver para narrar. Narrar o que se vive”.

A história de vida de Evaristo foi publicada pelo banco Itaú, em um projeto realizado durante um ano no qual apenas mulheres foram selecionadas para participar do programa Ocupação Itaú Cultural na qual ela ressalta que “Essas Cartas Negras nos servem também de incentivo. É como um voto de confiança. Porque a escrita é um processo muito difícil. Quantas coisas eu já escrevi e não mostro?” (EVARISTO, 2017, p. 20).

Com base nas reflexões da autora, concorda-se que a escrita é um processo difícil, principalmente quando se traz na memória lembranças de um passado de tristeza e marcado pela dor. Não mostrar o que se escreve é uma maneira de esconder os seus sentimentos para que ninguém perceba os sofrimentos. É necessário que as escritas sejam mostradas para que o passado seja ressignificado. Em uma das trocas de carta com suas amigas negras, Evaristo (2017) ressalta:

> Pude confirmar que o silêncio que existiu entre nós não foi uma ação de esquecimento, mas um modo de nos dizer, no tempo de espera. Consegui então recolher porções de cada silêncio, do seu, das outras e do meu, e refazer falas que não foram ditas, mas que estão plenas de maturação e que arrebentam em nós, em forma de escrita (EVARISTO, 2017, p. 67)

A partir do excerto supracitado, a autora admite que os sofrimentos ficaram silenciados, já por meio da escrita em cartas é possível ter voz. E ainda suscita “[...] vamos ferir esse silêncio que nos machuca e reacender o pacto de criação de Cartas Negras” (p. 23) Assim, é possível multiplicar vozes-letras, termo que adotaram para se referir a potencialidade de ter voz por meio da escrita, e ainda adverte: “[...] precisamos edificar nossas escrevivências como eco de vozes-mulheres negras reivindicando a vida” (p. 67).

É comum que negros e negras silenciem suas emoções por medo dos julgamentos de outros/as profissionais. Como educadores/as, faz-se necessário romper com esse medo operado pelo racismo para lutar por uma sociedade que respeite todas as diferenças existentes por meio de práticas pedagógicas que abordem a valorização da diversidade nacional.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e as cartas foram os instrumentos metodológicos para analisar as narrativas de professores/as negros/as sobre suas trajetórias de vida e profissão.

A pesquisa e o estudo das narrativas permitiram a realização de visitas e até mesmo a coleta de dados quantitativos para elucidar fatos do grupo de docentes investigado e por fim alcançar os objetivos propostos (GODOY, 1995).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), o município de Campo Mourão – PR, cidade na qual foi realizada a pesquisa, possuía no ano de 2018, a população estimada em 87.194 pessoas. Com 41 instituições de ensino público, entre Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais, o município conta com uma taxa de escolarização de 98,2 % entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. O Índice de Desenvolvimento Básico – IDEB da rede pública municipal, é de 6,3.

Para iniciar a pesquisa foi solicitada a autorização para o desenvolvimento e a realização do projeto nas escolas municipais de ensino, junto à Secretaria da Educação de Campo Mourão – SECED, para que dez professores/as da rede pública municipal interessados/as na temática da pesquisa pudessem participar do projeto[13].

O contato inicial com a instituição coparticipante da pesquisa ocorreu com uma ligação da pesquisadora para marcar um horário com a secretária de educação do município. A ligação foi atendida pelo recepcionista, que prontamente marcou uma tarde para apresentação do projeto. Assim, fomos muito bem recebidas pela secretária de educação, que escutou sobre o projeto, elogiou a pesquisa, leu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o assinou duas cópias. Uma foi entregue para fins científicos, já a outra permanece em sua posse.

Tínhamos duas preocupações: como descobrir a quantidade de docentes negros/as e de como abordá-los/as. Devido a tais inquietações, entramos em contato novamente com a secretária da educação e a perguntamos sobre os dados quantitativos de professores/as negros/as da rede municipal. No mesmo dia, ela nos

[13] O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 17 de junho de 2019, pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá pelo processo de nº 10382319.0.0000.0104, e parecer consubstanciado nº 3.397.175.

atendeu e pediu que a secretária que atua no setor realizasse uma pesquisa no Censo Escolar a fim de verificar tal informação.

Pedimos a ela que nos informasse não somente acerca da quantidade de docentes negros/as, mas também em relação a indígenas e questões de gênero, tais como: quantas mulheres e quantos homens atuavam como docentes na educação infantil e no ensino fundamental. Como a pesquisa necessita de um tempo, após duas semanas, antes do esperado, recebemos uma ligação que já havia resposta sobre a informação requerida.

Diante disso, foi consultado junto à secretária da Divisão de Estrutura e Sistema de Ensino – DIESE qual a quantidade de docentes negros/as atuantes na rede básica de Ensino de Campo Mourão – PR. Em resposta à consulta, os dados obtidos demonstraram a quantidade de docentes que atuaram na educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal no ano letivo de 2018, dentro da Base do Educacenso.

Surpreendemo-nos com o resultado dos dados obtidos pelo censo: o município contava no ano de 2018 com os/as seguintes resultados de educadores/as negros/as: 13 mulheres e 2 homens que atuavam em turmas do ensino fundamental, e 9 mulheres na educação infantil, totalizando 24 docentes negros/as em um quadro composto por 953 educadores/as. Como nossa pesquisa é voltada ao Ensino Fundamental, trabalhamos com os dados acerca dos/as professores/as apenas dessa faixa etária.

É importante destacar que os dados do Censo consideram somente os professores que atuam em sala de aula, professores/as de apoio pedagógico e orientadores/as. Não são contabilizados diretores/as, professores/as readaptados/as ou de reforço escolar.

O município de Campo Mourão – PR, conta com 42 (quarenta e duas) instituições de ensino municipal, contabilizando escolas de Ensino Fundamental - EF e Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, dessas instituições, 20 (vinte) ofertam apenas Educação Infantil – EI; 20 (vinte) turmas da pré-escola e Ensino Fundamental I – EF, sendo que, uma destas inclui o ensino bilíngue para surdos; e apenas 2 (duas) ofertam turmas apenas do Ensino Fundamental I.

Para a realização desta pesquisa, optamos por convidar os/as 15 quinze professores/as negros/as que atuavam em turmas do 1° ao 5° Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no ensino público do município de Campo Mourão–PR. No

entanto, houve a participação efetiva de apenas 6 (seis) educadores/as, sendo quatro mulheres e dois homens que atuam em três diferentes escolas públicas municipais.

Desenvolvemos um quadro no qual consta a composição das quantidades de docentes do EF, sobretudo, cabe ressaltar que o intuito foi verificar a quantidade de pretos/as e não de branco. Portanto, destacadas em verde estão a quantidade de professores homens, amarelo a quantidade de professoras mulheres e vermelho a quantidade geral de professores e professoras. Destaca-se com a cor azul apenas o total de homens e mulheres que atuam nessa faixa etária e que se autodeclararam pretos/as.

Quadro 4: Quantidade de professore/as do Ensino Fundamental.

PROFESSORES			PROFESSORAS			PROFESSORES E PROFESSORAS	
Brancos	**Pretos**	**Total de homens**	**Brancas**	**Pretas**	**Total de mulheres**	**Total de homens e mulheres preto/as**	**Total Geral**
25	2	27	537	13	550	15	577

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Mesmo com a informação das quantidades de professores, ainda nos inquietava a forma como os/as abordaríamos, pois tínhamos apenas a informação sobre em quais escolas trabalhavam, mas não tínhamos o acesso à sua identidade. Optamos por verificar a possibilidade de contatar primeiro os/as diretores/as tendo em vista que são os responsáveis pelas instituições, e seriam nesses locais que entraríamos em contato com os/as docentes.

Para a realização desta pesquisa, após o contato com a DIESE, que repassou os dados do censo, foi verificada junto a SECED a possibilidade de entrar em contato com os/as diretores/as responsáveis pelas instituições de ensino a fim de realizar uma pesquisa interna nas escolas de atuação para verificar quem eram os professores/as que se declaravam pretos/as, tendo em vista que os dados obtidos demonstravam a quantidade de docentes por instituição.

A SECED enviou um *e-mail* para as escolas municipais e quando entramos em contato com as escolas, obtivemos os dados atualizados do ano de 2019. Alguns

docentes haviam se aposentado, entrado em licença, pedido remoção para outra escola ou era contratados/as pelo Processo Simplificado – PSS, cujos contratos haviam sido encerrados.

Essas informações foram importantes, pois sabíamos que a quantidade de educadores/as negros/as haviam mudado. Após o contato com os/as diretores/as das escolas e a informação de quem eram os/as professores/as, entramos em contato pessoalmente com eles/as, com visitas às escolas e por telefone, conforme a disponibilidade dos/as mesmos/as para explicar sobre o projeto.

Destaca-se que em contato com as escolas, foram encontrados mais 2 (dois) professores pretos e 6 (seis) professoras pretas, totalizando, de maneira geral, 24 professores/as negros/as no município de Campo Mourão-PR.

5.1 Critérios de escolha dos professores/as e questões éticas da pesquisa

Os/as docentes participantes da pesquisa fazem parte do quadro de 3 (três) diferentes escolas que são instituições públicas ofertando formação em educação infantil e ensino fundamental, sendo localizadas no Jardim Alvorada, Jardim Paulista e Vila Urupês, sob a direção de duas diretoras e um diretor, respectivamente, que se elegeram por meio da eleição livre e direta para o cargo no segundo semestre do ano de 2017 para atuarem à frente da gestão entre os anos de 2018-2021.

Os seguintes critérios foram empregados para selecionar as participantes: no primeiro momento, optamos por selecionar dez professores/as que atuassem do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental em diferentes escolas localizadas no município de Campo Mourão - PR. Os/as participantes poderiam ser de origem africana e que se autodeclarassem negros/as. Os encontros foram realizados pela pesquisadora e desenvolvidos mediante à sua aceitação e realizados de acordo com a disponibilidade de cada um/a.

Faz-se necessário destacar que o contato com os/as professores/as ocorreu de maneiras distintas. O encontro foi marcado na instituição de ensino para a explicação do projeto para o/a gestor/a e foram repassados os dias em que os/as docentes faziam hora atividade, sendo que em seguida foi marcada a data de encontro.

Foram realizadas visitas de aproximação e conversas com os/as professores/as sobre a temática do projeto antes da escrita das cartas, realizadas nos momentos de

hora atividade desses/as profissionais para que pudessem criar um vínculo com a pesquisadora e revelarem autenticidade nos seus escritos. Posteriormente, foi marcado um dia específico para a escrita das cartas.

Para a coleta de dados, os/as participantes foram informados/as sobre os procedimentos éticos da pesquisa. Foram esclarecidos os objetivos do trabalho e entregues os TCLE, a autodeclaração que se consideram negros/as, que deveriam escolher um nome fictício para preservar a identidade deles/as e foram informados/as de que a participação na pesquisa era voluntária, a fim de que estivessem cientes da veracidade e da ética da pesquisa para que a autorizassem.

Após o primeiro contato, optamos por pedir o telefone pessoal de cada um/a para não atrapalhar a direção ao entrar em contato pelo telefone da escola. Foi marcado por meio de um aplicativo de mensagens o dia para a coleta dos documentos assinados.

O aceite foi realizado por meio de um formulário padrão fornecido pela pesquisadora a todos/as os/as eles/as. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e assinatura do TCLE pelas participantes da pesquisa.

Os/as participantes receberam uma autodeclaração para assinalarem que se consideravam negros/as e preencheram os dados informativos sobre eles/as, tais como nome, idade, formação acadêmica (presencial ou à distância), instituição de formação (pública ou particular), turma e disciplina que leciona no momento, tempo de formação, tempo de atuação na educação e nome fictício.

Foram realizadas reflexões junto aos/as participantes mediante as seguintes perguntas: Como os/as negros/as foram retratados/as no currículo das escolas nas quais você estudou e na escola atual? Como é sua prática pedagógica vinculada a Cultura Afro-Brasileira e Africana? Dessa maneira, os/as professores/as puderam escrever suas cartas a partir de tais questionamentos.

Os/as docentes foram informados/as de que poderiam ocorrer desconfortos, tendo em vista que não haveria riscos inaceitáveis, levando em consideração que os/as envolvidos/as poderiam se envergonhar ou se constranger com alguma pergunta, foto ou gravação de voz.

Os/as participantes foram informados/as de que devido ao caráter voluntário da sua participação na pesquisa, poderiam se recusar, autorizar tal participação, ou

mesmo desistir a qualquer momento sem que isso lhes acarretasse qualquer ônus ou prejuízo.

Estiveram cientes ainda que as informações obtidas seriam utilizadas somente para os fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade de modo a preservar sua identidade.

A pesquisa envolveu 6 (seis) docentes participantes de cinco diferentes escolas públicas municipais. Quatro professores/as trabalham na mesma escola, sendo que uma professora e um professor trabalham no período da manhã e uma professora e um professor trabalham no período da tarde. Assim, o contato com os professores que trabalham no horário matutino foi realizado pessoalmente, a partir de explicações acerca do projeto durante a hora atividade deles/as e o convite para a participação na pesquisa.

Os encontros ocorreram da seguinte maneira: a professora e o professor que trabalham no período diurno conversaram pessoalmente sobre a pesquisa e assinaram o TCLE, a autodeclaração e combinaram um outro momento para escreverem a carta, já a professora e o professor que trabalham no turno vespertino optaram por conversar por meio de um aplicativo de conversa, assim, foram realizadas as explicações sobre o projeto por meio de áudios e mensagens. Foram marcados os encontros dia da entrega do TCLE e autodeclaração para leitura, e após um mês foram recolhidos os documentos e as cartas.

Uma professora de outra escola preferiu que a pesquisadora fosse até a sua casa. Sendo assim, ocorreu o diálogo pessoalmente com explicações sobre o projeto, sendo que depois foi marcado o dia da coleta do TCLE e a autodeclaração. Por meio do aplicativo de conversa foi combinado um dia para que a carta fosse entregue.

A professora de outra escola conversou pessoalmente sobre o projeto e, em outro momento, via mensagem, foi marcada a entrega das cartas conforme a sua disponibilidade. A maioria das cartas foi coletada nas escolas, apenas uma professora optou por passar o endereço residencial para a coleta.

Conforme mencionado, os encontros ocorreram da seguinte maneira, assim sendo: contato inicial e explanação teórica acerca do projeto; entrega de documentos aos/as participantes; coleta dos documentos assinados e da carta; e, por fim, diálogo sobre a carta, entrega da carta da pesquisadora em forma de agradecimento pela participação na pesquisa.

Após a leitura das cartas, a pesquisadora ainda marcou um encontro individual com cada um (a) para dialogar sobre as histórias vividas por eles/as, além disso, foi entregue uma carta resposta para agradecê-lo/as pela participação na pesquisa.

Todo/as os/as participantes agradeceram a carta, colocaram-se à disposição para ajudar quando necessário e agradeceram a participação na pesquisa.

Destaca-se que os momentos nos quais foram realizados os encontros, foram breves para não atrapalhar os momentos de planejamentos de aulas desses/as profissionais. No entanto, durante a conversa final, ficou evidente que a pesquisa os/as fez rememorar lembranças e refletir sobre suas práticas em sala de aula.

6. ANÁLISES DAS CARTAS: ROMPENDO SILÊNCIOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E ANTIRRACISTA

> *Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível "voz de ninguém", como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade (RIBEIRO, 2018, p. 89-90).*

A epígrafe que inicia este capítulo foi retirada da obra "Lugar de fala", um dos livros que compõem a Coleção Feminismos Plurais, organizada pela feminista, ativista, mestre em Filosofia Política, colunista, apresentadora, mulher negra e empoderada Djamila Ribeiro (2019). A justificativa se dá conforme a autora destaca em sua obra que o lugar de fala é uma das maneiras de romper com o silêncio das vozes subalternas, que diz respeito à população negra, que foi silenciada por muito tempo, durante o período da escravidão, e ainda no século XXI luta para romper com narrativas racistas sobre a sua história e cultura.

Nesta dissertação, as cartas pedagógicas são o "lugar de fala" na qual os/as professores/as puderam escrever sobre si mesmos/as e possibilitaram "dar voz" àqueles/as que foram calados/as e impedidos/as de reivindicar seus direitos por uma sociedade antirracista.

Evidenciamos que as escritas dos/as participantes da pesquisa incluíram as trajetórias dos/as professores/as, que compartilharam intimidades da vida pessoal ao narrarem seus percursos marcados por preconceito e resistência.

> A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções atuais, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1979, p. 09).

A memória é uma referência fundamental para que o sujeito rememore as lembranças do passado. Revisitar a memória, recordar o que já se passou traz à tona sentimentos, sensibilidades e conhecimentos adquiridos com o tempo e elucidam as marcas singulares vividas para a construção do "eu" de hoje.

O autor António Nóvoa (1992) destaca que a partir da década de 1980 que foram iniciadas pesquisas voltadas aos/as professores/as por meio da obra publicadas em 1984 *"O professor é uma pessoa"* de Ada Abraham. Assim, os estudos enfatizavam

biografias e autobiografias sobre a vida e a profissão docente que estão atreladas uma à outra, pois, como admite o autor, “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p.17).

Sobre as memórias dos/as professores/as em relação a como a população negra era retratada nas escolas em que estudaram e no contexto atual, os/as professores/as pesquisados/as, embora tenham relatado pessoalmente que na escrita das cartas tivessem lembranças que não gostariam de rememorar, conseguiram por meio dos seus escritos expressar essas vivências passadas e compartilhar tais angústias em forma das mensagens escritas nas cartas. É possível perceber que os sentimentos vieram à tona ao denunciarem os maus tratos sofridos por uma sociedade preconceituosa. Sobre a memória, Lopes (2003) suscita que

> São as pessoas importantes, para si mesmas ou para outrem, que escrevem memórias e autobiografias. Algumas escrevem e rescrevem suas memórias e surge-me a hipótese de que talvez a autobiografia só possa ser escrita uma vez, mas as memórias muitas. O significante sob o qual funciona a autobiografia não permitiria que fosse diferente: um só autor, uma só vida, uma só grafia. A memória é desdobrável e sujeita às provocações, estimulações e à subjetividade que tomam as memórias incontroláveis. Não se lembra o que se quer lembrar, assim como não se esquece o que se quer esquecer, infelizmente (LOPES, 2003, p. 55).

Desse modo, as lembranças vieram à tona, houve muita resistência, e por meio dos estudos durante a formação, conseguiram uma profissão. Ser negros/as não os/as impediu de trilharem um percurso que os/as inseriu em espaços de poder. Hoje, como educadores/as concursados/as, lutam para que seus alunos e alunas tenham visibilidade.

A seguir, dividimos as análises das cartas em três categorias que estão distribuídas entre a infância, formação e atuação desses/as profissionais. Essas categorias foram selecionadas de acordo com as narrativas das cartas pedagógicas dos/as professores por meio dos escritos de forma subjetiva.

6.1 Infância: início da caminhada

Na categoria sobre a infância, elucidamos os trechos das cartas sobre as vivências durante a meninice desses/as profissionais. Destaca-se como necessário fomentar todo o período de experiência enquanto negros e negras para a compreensão da realidade vivida por eles até os dias atuais.

A professora Ane tem 42 anos de idade, é habilitada pelo Magistério, graduada em Pedagogia em uma Faculdade pública presencial e especialista em Educação Especial, Gestão Escolar e Jovens e Adultos. Atua há 15 anos na rede pública municipal e atualmente ministra aulas para alunos/as na sala de Recursos Multifuncional e Classe Especial. Ela iniciou sua história relatando sobre sua experiência enquanto aluna de escola pública e suas vivências enquanto negra.

> Quando iniciei minha vida escolar no início da década de oitenta, me lembro que a escola era a única na cidade que ofertava o ensino de 1ª série até a 4ª série, então todos da cidade que queriam estudar ali estavam, penso eu que diferente de hoje a educação não era destinada para todos e devido isto havia pouquíssimos negros estudando, neste período teve ano em que eu era a única negra da escola e assim foi na quinta a oitava, ensino médio, fui ter a experiência de encontrar outros negros em sala de aula quando cheguei na faculdade. Lembro bem que pouco se falava sobre os negros dentro da sala de aula e quando se falava, era em história, nas datas comemorativas quando "comemorava" 13 de maio dia da abolição dos escravos, penso eu que não havia muito interesse pois todos os professores eram brancos (ANE, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

Ao relembrar da sua trajetória escolar, Ane revela que existiam poucos/as negros/as na escola em que estudou, sendo que durante um ano ela era a única estudante negra da escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004),

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (BRASIL, 2004, p. 11).

O excerto supramencionado reverbera a necessidade de o Estado de garantir, por meio da educação, direitos iguais aos cidadãos e cidadãs. Contudo, observa-se que na escola em que Ane estudou, houve a ausência de estudos sobre a história da cultura afro-brasileira.

No período de escolarização da professora mencionada, as Diretrizes ainda não fazia parte da proposta curricular das escolas, pois é um documento de 2004, no entanto, a Constituição Federal de 1988 já ressaltava no Art. 5º que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos

estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Percebe-se que embora o documento tenha o intuito de garantir uma vida digna a toda a população de acordo com a lei, as desigualdades sociais e raciais se perpetuam, conforme o excerto escrito pela professora, que expõe que não havia a inserção da história da população negra junto às práticas pedagógicas dos/as professores/as, e poucos negro/as inseridos no ambiente escolar. Sendo que durante um período de tempo, foi a única negra estudante naquela escola, o que apresenta sua solidão como aluna negra no espaço escolar devido à falta de representatividade de seu grupo pertencente nesse espaço.

A professora Cida tem 45 anos de idade, é graduada em Pedagogia em uma faculdade pública presencial e especialista em educação. Ela atua por 40h semanais na rede pública municipal em uma turma do 4° Ano do Ensino Fundamental e relata o seguinte excerto:

> Quando entrei na escola, nas Séries Iniciais, não entendia muito algumas diferenças que eram feitas entre os alunos, mas me lembro que tinha algumas situações de atividades que eu não era escolhida nem pelo grupo e nem pela professora. Mas eu não ficava de lado porque sempre me destacava na aprendizagem e desenvoltura. Os assuntos sobre Cultura Afro-Brasileira e Africana eram estudados só de vez em quando. E quando era estudado, era enfatizado mais os acontecimentos da época da colonização, não o respeito e valorização. Todo meu Ensino Fundamental foi assim (CIDA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

Por meio das análises da carta dessa educadora, fica evidente o preconceito sofrido por ela quando criança ao relatar que não era escolhida pelo grupo e pela professora da classe para realizar algumas atividades pedagógicas, tendo em vista sua cor de pele. Ela também ressalta que a temática sobre a cultura afro-brasileira e africana era estudada em raros momentos e a história da negritude não era enfatizada de maneira positiva no período em que estudou.

Conforme destaca Ribeiro (2019), o racismo nega direitos ao privilegiar um grupo racial e excluir o outro, sendo que o Brasil é um país racista desde a chegada do primeiro navio negreiro em suas terras e a herança escravocrata permitiu que mesmo com a abolição da escravatura, a população negra fosse para as favelas sem que houvesse mecanismos de inclusão, oportunidades e garantias de direitos na sociedade.

A professora Deia possui 38 anos de idade, é graduada em Pedagogia por uma Faculdade privada à distância e especialista Ensino Lúdico. Ela atua por 40h semanais na rede pública municipal em uma turma do 3° Ano do Ensino Fundamental, em seus escritos ela suscita que,

> A história da raça negra é marcada por preconceitos e todo mundo sabe disso, na **minha época de escola, pude sentir isso na pele**, **sofria várias discriminações por causa da minha cor e do meu cabelo,** mas naquela época as pessoas achavam normal tratar os outros dessa forma, a cultura de discriminações já vinha de casa pois crianças não entendem nada sobre isso, elas reproduzem o que ouvem em casa e naquela época todos faziam vistas grossas para os acontecimentos (DEIA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Ribeiro (2018) destaca que a estética branca não é estigmatizada quando uma pessoa branca ouve piadas de mau gosto sobre sua pele, pois são vistos como padrão de beleza para outros grupos, já a população negra, pode ser até mesmo morta devido à cor da sua pele. Dessa maneira, “Racismo vai além de ofensas, é um sistema que nos nega direitos” (RIBEIRO, 2019, p. 42).

Nesse sentido, problematiza-se que “A menina negra é que precisa entender que isso é ‘brincadeira’ ou quem faz a ‘brincadeira’ que deve perceber que aquilo é racismo? [...] Quem olhará pela menina que odiará seu cabelo por causa das piadas?” (RIBEIRO, 2019, p. 31).

Esse discurso confirma a necessidade de práticas educativas que sejam voltadas à superação de discursos naturalizados sobre a corporeidade e estética negra consideradas como sem beleza, feia e suja.

O educador Jota Ele, 53 anos de idade é graduado em Letras em uma faculdade pública presencial. Possui especialização em Literatura e atua 40h semanais, sendo 40h na rede pública municipal em uma turma do 4° Ano do Ensino Fundamental. Ele inicia sua carta com a seguinte afirmação:

> Sou Jota Ele e dou início a essa carta pedagógica [...] sempre fui um aluno negro de escola pública e sendo a escola o segundo lugar onde se dá a socialização, foi nesse lugar que aprendi sobre a diferença de uma pele negra em contraste à uma pele branca, foram nessas instituições que me disseram que minha pele e meu cabelo era inferior ao contraste com a branca, então para ter um mínimo de meritocracia devíamos sermos um pouco inteligente, bonzinho e pacífico. Estávamos cooptados, todos apagados sem nenhuma sombra da nossa cultura. Éramos retratados como escravos e tínhamos que merecer se quiséssemos ficar próximos à casa grande recebíamos todos os tipos de discriminação porque além de negros éramos muito pobres (JOTA ELE, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta).

O educador usa seus escritos para denunciar o preconceito existente em relação às pessoas da cor da pele preta e com o cabelo crespo. Com sua carta, ele admite que as instituições pelas quais passou foram omissas ao não retratar os/as negros/as como seres humanos capazes, mas de maneira inferiorizada, ancoradas na perspectiva de negros/as escravos/as e não de negros/as que foram escravizados/as, tendo em vista que para serem aceitos deveriam ser submissos a população branca.

Gomes (2017, p. 110) afirma que na sociedade "[...] há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo", assim, a história da cultura negra foi negada e invisibilizada.

O educador Jôrdan tem 46 anos de idade, é graduado em Educação Física em uma Universidade pública estadual e especialista em educação. Ele atua 40h semanais na rede pública municipal em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Enfatiza que a história dos/as negros/as é contada nas escolas em apenas um dia, de maneira discreta nas quais docentes abordam sobre as marcas negativas que marcaram os/as negros/as escravizado/as.

> Eu vejo que os fatos históricos que conhecemos até hoje são os mesmos e dificilmente serão diferentes ou mudados. Os negros eram escravos vieram para serem usados como empregados, seja para qualquer forma de "trabalho", com muitos deveres e nenhum direito! Anos e anos de passavam, muitos negros morriam e eram substituídos, como se fossem uma peça que quebra e só é trocar e dar sequência a atividade. Acho muito difícil imaginar como era viver nessa época!!! Então, nas escolas do Brasil há um espaço bem discreto para lembrar o "dia da abolição da escravatura", o dia do negro né! (JORDÂN, 2019, *sic* Trecho Extraído da Carta).

De acordo com o professor, a história sobre a população negra conhecida na atualidade relembra a escravidão dos/as ex-escravizados/as. Logo, a escola, ao destinar apenas um único dia para relembrar dessa população, além de confirmarem que o racismo existe, omite a possibilidade de estudos que tratam da temática com respeito. O que contribui de maneira negativa, pois "[...] atitudes discriminatórias despertam o sentimento de superioridade racial em pessoas brancas, o que justifica a subordinação de outros grupos raciais" (MOREIRA, 2019, p. 50).

A educadora Sara, habilitada pelo Magistério, graduada em Geografia em uma faculdade pública presencial, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, leciona no 1° do Ensino Fundamental e atua há 15 anos como professora, menciona:

> No meu currículo familiar esse assunto sempre foi abordado de maneira humana sobre minha descendência e história. **Mas no meu currículo escolar sofri muito preconceito daqueles que deveriam me proteger.** Nenhum professor se aproximava de mim para explicar o conteúdo, um sorriso, um toque, nada, e para ajudar sempre fui muito tímida, medrosa, falava que tinha entendido de medo da professora chamar minha atenção. Um dia fiz xixi de perna abaixo de medo de pedir a professora no 1° Ano. A professora me deixou no quadro uns 20 minutos para fazer um exercício, mas não se aproximou, não explicou e depois mandou outra aluna fazer, me ridicularizando e eu continuei sem saber, professora essa que era amiga da família XXX era vizinha do meu tio, participava de festas na casa dela, que fazia a gente limpar toda a casa dela para os outros parecia normal. Odiava as aulas de História e Geografia quando era abordado sobre a escravidão, era *depravante* como ela fazia a exposição do assunto, como se os negros fossem trabalhadores, sujos, feiticeiros, nojentos e burros. Não sofria bullying verbal, mas **ninguém brincava comigo, ficava sempre sozinha, já minhas primas que eram filhas de negro com branco, tinham mais amigos**. Estudei do pré a 4ª Série na Escola XX, local onde não gosto nem de passar na frente e hoje tenho que votar neste local (SARA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Em sua carta, a educadora admite que durante sua formação escolar sofreu preconceito racial, tendo em vista que o currículo das escolas nas quais estudou, a negritude era reprimida e ignorada pelos/as professores/as.

A escola para ela foi um espaço de difusão do racismo, pois, além da ausência de representatividade, havia um constrangimento ao ouvir sobre a escravidão devido ao tratamento da população negra como subalternos. Outra questão em sua carta que merece destaque é quando ela menciona que suas primas, filhas de branco/a com negro/a recebiam tratamento especial, isso refere-se ao colorismo, ou seja, "[...] as discriminações dependem também do tom da pele, da pigmentação de uma pessoa. Mesmo entre pessoas negras ou afrodescendentes, há diferenças no tratamento, vivências e oportunidades, a depender do quão escura é sua pele" (SANTANA, 2018, p. 1).

A pesquisadora ainda afirma que características fenotípicas de pessoas que possuem a pele mais clara faz com que sejam lidas socialmente como brancas em detrimento de pessoas com o cabelo crespo. Sara ainda admite

> Nunca passei um ano sem ficar de recuperação. Terminei a 5ª Série e 6º no tropical que também não foi diferente em relação aos professores. **Na primeira greve que as escolas pararam, minha mãe me transferiu** para **o XXX** com medo que eu perdesse o ano. **Parecia que tinha entrado em outro mundo**, estudava junto com meu vizinho, e logo todos os alunos que chegavam, me

> cumprimentavam e perguntavam meu nome e explicavam as regras do colégio. **Me senti muito bem acolhida, isso nunca tinha acontecido**. Logo **veio aquela professora XXX**, da matemática, **fala mansa, simpática, que depois de fazer chamada, explicar o conteúdo, se dirigiu até minha carteira e me explicou pessoalmente o conteúdo, sentou do meu lado, me tocou,** uma escola que era considerada de ricos na época. **Desde então passei a ser normal;** falava, ria, tinha amigos, participava de gincanas, dançava, não era muito boa em esportes, mas o professor XXX me acolheu e se tornou um amigo até hoje, onde me encontra, tem um sorriso, um abraço. (SARA, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

O fato de Sara nunca ter passado um ano sem ficar de recuperação revela que os traumas que possuía devido a maneira como era tratada na escola se configurou em uma baixa aprendizagem. Destaca-se que o racismo sofrido por ela deixou muitas marcas que são expostas em seus escritos de maneira dolorosa, ao recordar com detalhes tristes seu percurso de formação. A transferência de escola e a aproximação dos/as professores/as neste novo ambiente foi fundamental para que ela se sentisse acolhida e reconhecida.

6.2 Formação: Tornar-se professor/a

Na categoria sobre formação, destacam-se os trechos em que os/as professores/as rememoraram em seus escritos acerca de como o processo de formação e as vivências enquanto alunos de escolas e universidades os/as motivou para aturem na docência mesmo com as desigualdades e preconceitos sofridos. Sobre a formação docente, Gomes (2003) revela que

> [...] deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169)

A preocupação com a formação de professores/as contribui para transformar a realidade social de negros e negras com o intuito de viverem de maneira digna e menos preconceituosa.

Destaca-se que “a formação inicial e contínua de nossos profissionais é o elemento essencial para melhorar a qualidade de nossos sistemas educacionais [...]”

(ESTEVE, 2004, p. 160). Sobre o seu percurso de formação, a professora Ane faz a seguinte afirmação:

> Quando cheguei na faculdade meus horizontes se abriram, a dinâmica era muito diferente, os professores tinham um conhecimento tão vasto e nos apresentavam com tanta propriedade e devido isto a minha maneira de ensinar hoje é muito diferente (ANE, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

As análises da carta da professora demonstram admiração pelos/as docentes que deixaram marcas positivas em sua vida, algo que fez a diferença na maneira de aprender e de ensinar. Por meio dos seus escritos é possível (re)pensar sobre a formação inicial e continuada de professores/as. Para Ane, os/as profissionais que lecionavam durante a graduação foram essenciais para a sua formação.

Gomes (2012) recomenda que os docentes realizem “práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e suas *Diretrizes* que incluam e considerem as diversas formas de participação dos(as) estudantes (grêmios, grupos culturais, grupos de estudos)”.

Com estudos articulados as relações étnico-raciais, é possível promover a construção de um olhar reflexivo diante das desigualdades existentes visando superar o racismo. A professora Cida, ao discorrer sobre a sua formação, revela:

> Fui ouvir sobre o valor da cultura negra já na faculdade. E mesmo assim ouvi muitos professores falarem que os negros foram explorados, trabalhavam muito, passaram por muitos sofrimentos etc. Mas não ouvia falar sobre a importância dos negros na formação do país. Essa forma de ver e mostrar sobre a atuação dos negros na sociedade, é muito pouco para que haja a devida valorização da cultura afro, assim como as outras culturas que também faz parte da sociedade (CIDA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

O excerto evidencia que durante seus estudos na rede básica de ensino, houve a descuido por parte dos professores por não possibilitar o acesso a história da população negra. Já na faculdade, embora tivesse estudado sobre a negritude, era de maneira preconceituosa, portanto, destaca-se a ausência da valorização da cultura afro no contexto escolar.

Faz-se necessário “[...] questionar com profundidade a própria universidade pública brasileira enquanto instituição responsável pela produção do conhecimento. É preciso descolonizar os currículos e o conhecimento” (GOMES, 2017, p. 117-118).

Ao discorrer sobre sua trajetória de formação, a docente Deia afirma que

> [...] os negros sofriam preconceitos desde a pré-escola até chegar à faculdade, eram uma minoria que conseguia ingressar no ensino superior, nos dias atuais as coisas mudaram bastante, **existem políticas públicas para que pessoas negras possam ter seu lugar garantido em uma universidade, o que também não deixa de ser uma forma de preconceito,** pois todos deveriam ter direitos iguais, e o sistema de cotas mostra que o preconceito ainda existe, porém **hoje existem leis que punem pessoas que cometem discriminação, seja ela de qual tipo for, mas o preconceito ainda está impregnado em algumas pessoas** sem alma e coração, que se sentem melhores que as outras, mas a raça negra está aprendendo a lutar pelos seus direitos, e cada dia mais vai diminuindo essa diferença que não deveria existir jamais (DEIA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Como é possível observar em outras cartas analisadas, o racismo se perpetua na contemporaneidade, porém, antes a negritude não tinha a garantia de acesso a universidades como na atualidade, com a Lei 12.711/12 (Lei das Cotas Raciais)[14] como menciona a professora na carta supracitada. Embora ela considere que a lei dê a garantia de vagas em universidades públicas para negros/as, na sua concepção a lei é uma maneira de preconceito. Utiliza-se a citação da autora Gomes (2017) para elucidar a necessidade das Cotas Raciais,

> A raça, em sua concepção ressignificada, passa a ser um critério para superar desigualdades mediante a adoção de políticas públicas institucionalizadas por leis, tais como Lei 12.288/12 (Lei de Cotas Sociorraciais nas Instituições Federais de Ensino Superior) e Lei 12.990/14 (Cotas nos Concursos Públicos Federais) (GOMES, 2017, p. 71).

É por meio de leis como essas que a população negra, que desde o período da escravatura não tinha as mesmas oportunidades de escolarização e com direitos negados, pode atualmente participar de espaços sociais como forma de reparação dos danos causados a sua imagem, cultura e história.

A professora Deia ainda discorre sobre a punição para crimes ligados ao racismo, que acredita ser positivo para a sociedade. Corrobora-se com tal afirmativa e como aporte, recorremos a Gomes (2017) para elucidar acerca dos benefícios de Leis produzidas em prol da negritude.

> [...] se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido [...] nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam

[14] BRASIL. BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 13 de nov. 2019.

> sido construídas e implementadas. A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiros e brasileiras, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país (GOMES, 2017, p. 18-19).

De acordo com o texto supracitado, o Movimento Negro busca resolver problemas relacionados às desigualdades e preconceitos existentes na sociedade por meio da luta pelo reconhecimento e representatividade da população negra. Isso permite a possibilidade de superar as práticas excludentes em relação à negritude ao reconhecê-los/as como produtores de história.

O professor Jôrdan relembra que foi muitos anos após a abolição da escravatura que, de fato, negros/as tiveram seus nomes em notícia na mídia por terem conquistado espaços de privilégio na sociedade, como na educação, na política e no esporte.

> Nos livros de história tem a sua parte destinada aos fatos mais “marcantes” da história do negro no Brasil, fatos estes sempre enfatizando a vida sofrida e na maioria das vezes triste. Digo na maioria das vezes, retratadas de forma triste, mas a alforria veio para dar um “start” na mudança, onde a liberdade se faz presente. Ainda assim**, foram anos, para que essa “liberdade” fosse aceita pelas “outras raças”, foram anos e anos para que os livros de história ganhassem mais “notícias” boas como o 1º negro presidente, o 1º negro campeão em algum esporte, o 1º negro professor, cientista, político etc.** (JÔRDAN, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

De acordo com o educador, a história da negritude foi ensinada nas escolas por meio de fatos que suscitam a vida sofrida e triste vivida pela população negra no período escravocrata.

Após a abolição, houve muita demora para que a liberdade fosse conquistada e tivessem notícias positivas sobre a população negra. Dessa maneira, a autora Neuza Santos Souza (1983, p. 21) rememora: “Lutando, muitas vezes, contra a maré da dominação, o negro foi, aos poucos, conquistando espaços que o integravam à ordem social competitiva e lhe permitiram classificar-se no sistema vigente de classes sociais”.

O mestre e doutor em Direito Constitucional Comparado pela Faculdade de Direito da Universidade de Harvard e homem negro, Adilson Moreira (2018, p. 60) revela que “[...] estereótipos são sempre usados para a manutenção de processos de

estratificação porque perpetuam as desvantagens que afetam grupos minoritários e reforçam o status privilegiado dos grupos dominantes".

Os grupos majoritários, ao limitarem a população negra de possibilidades de inserção em espaços sociais por meio do preconceito racial, concebeu- os/as como desiguais em relação à população branca. Assim, negros e negras foram impossibilitados durante muito tempo de ter emancipação social, econômica e política.

De acordo com Berth (2019), a sobrevivência por uma vida digna faz parte do perverso movimento que ainda ocorre na atualidade em relação a negritude. Mesmo com as mudanças ocorridas pós- abolição, adentrar em outra posição da pirâmide social parece ser impossível para alguns, por isso o fortalecimento econômico das minorias sociais é tão necessário.

Gomes (2017) revela que a população negra começou a ganhar mais espaço em locais nos quais antes não podiam adentrar, como na política, e isso demonstra que "O movimento Negro tem conseguido expandir a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas" (GOMES, 2017, p. 71).

O professor Jota Ele, ao rememorar sobre seu processo formativo, ressalta que

> Nunca a nossa cultura foi retratado nos colégios estaduais aos quais estudei, **sempre vi e li o mundo a partir da perspectiva branca, nunca ele foi me apresentado pela ótica da perspectiva negra de certa forma nossa cultura foi e ainda é apagada**. Eu sou um negro de família numerosa éramos em 09, 05 homens e 04 mulheres, e **para as mulheres negras pobres era muito mais difícil e insuportável**. Só hoje vejo como era insuportável porque ser mulher, negra, pobre e morar afastada dos redutos das grandes cidades. Com certeza estava fadada ao analfabetismo e aos subempregos que, na maioria, era contratada para tomar conta dos filhos dos brancos e literalmente tinham uma escrava em casa e acabávamos perdendo nossas irmãs. No meu caso, perdi duas. (JOTA ELE, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

O professor suscita que durante o período de escolarização enxergava o mundo sob a ótica branca, visto que não lhe foi apresentada representações sobre os/as negros/as nas escolas nas quais estudou.

A autora Gomes (2003, p. 172) reverbera que "[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las".

Ao recordar sua história de vida, Jota Ele argumenta que a cultura negra ainda é apagada e destaca que para a mulher negra era ainda mais difícil viver em uma

sociedade tão preconceituosa com as mulheres, principalmente com as negras que eram submetidas ao trabalho doméstico, e se viam sem opção de trabalho com uma maior remuneração devido ao analfabetismo.

O professor relembra em sua carta que perdeu duas irmãs, que eram escravizadas nos seus locais de trabalho. Diante dessa perspectiva, faz-se necessário fomentar que

> Para as mulheres negras, foram atribuídos muitos ofícios que na história da composição da nação foram justificáveis economicamente ao Estado e aos senhores, mas não para elas. É na história dos fatos passados que podemos entender o porquê da imagem mulher negra associada a lugares como da prostituição e de serviços domésticos e da negação de direitos. Reforços sociais que contribuíram para cristalizar esses valores no universo de uma sociedade ainda preconceituosa no tempo presente. O Estado, é o mesmo que conduz, rotula e reforça. No passado induziu a muitas a enveredar por caminhos que ele mesmo proibiu [...] o livramento do jugo da escravidão trouxe desequilíbrio à população negra desfavorecida e mísera. Que gerou uma nova escravidão, a princípio à mulher negra nos trabalhos domésticos, oportunidade negada aos homens negros devido ao preconceito e o despreparo (OLIVEIRA, 2014, p. 1602).

O tratamento de inferioridade em relação à mulher negra demonstra que elas estão submetidas a um sistema de opressão desde o passado, com direitos negados.

As mulheres negras estão na base da pirâmide social, ou seja, além de mulheres são negras e em sua maioria, trabalham como empregadas domésticas. A autora ainda menciona que, de acordo com os dados do IBGE, negros ganharam 54,7% do salário de brancos. Isso revela que o racismo ainda existe no Brasil. Outra questão enfatizada diz respeito ao assassinato de jovens negros, que possui uma taxa 2,5 maior em relação a jovens brancos de acordo com o Mapa da Violência de 2012 (RIBEIRO, 2018).

No que diz respeito à perda das irmãs do educador, para a mulher negra, além de sofrer o preconceito de racial, que também ocorre com os homens negros, ainda há a questão de gênero. Tal dualidade faz com que as mulheres negras sejam consideradas inferiores não somente em relação aos homens e às mulheres brancos/as, mas também aos homens negros.

Somente os estudos de raça e gênero não dão conta de discutir a situação da mulher negra no Brasil. Nesse sentido, a intelectual negra Carla Akotirene (2018) mestra e doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) fomenta sobre a interseccionalidade, termo que faz a articulação entre raça, gênero e classe.

> Fazendo jus ao pensamento de Lélia Gonzales, a tradição feminista negra estadunidense nos deu a matriz interseccional, publicando a obra *Mulheres, raça e classe*, escrita pela filósofa Angela Davis, em 1981. Os efeitos do capitalismo, racismo e sexismo marcam o ponto de vista feminista negro, reconhecendo as mulheres brancas como trabalhadoras companheiras antiescravocratas, não obstante, próximas do racismo. A obra debate o trabalho doméstico, a exploração de classe, os abusos sexuais direcionados às mulheres exploradas - como negras, como trabalhadoras, como mulheres – além do choro da mulher negra e suas denúncias serem consideradas ilegítimas. Também considera que os homens negros sofreram consequências de raça-sexo, mergulhadas de estereotipias, linchamentos e classificação racial acusatórias de sê-los abusadores sexuais das mulheres brancas (AKOTIRENE, 2018, p. 34).

Problematiza-se a necessidade de estudos que reconheçam as histórias e lutas das mulheres negras, pois não se pode negligenciar a situação da mulher no Brasil.

Ao longo da história, a divisão do trabalho era realizada conforme as capacidades físicas. As mulheres negras eram responsáveis pelas atividades domésticas enquanto os homens negros o são pelo sustento da família, isso mostra que os empregos considerados de menos prestígio eram relegados a ela (ARANHA; MARTINS, 2003).

A professora Sara, ao comentar sobre a sua formação, afirma:

> Por ter duas professoras na família, minha mãe e tias me obrigaram a fazer magistério [...], estudava magistério de manhã, estágio a tarde e Educação geral a noite. Segundo minha tia já falecida, concurso público era o único lugar que para se contratar não se olhava a cor, passou, passou. Terminei com muita dificuldade e só tinha 3 pessoas negras na sala, eu e minhas primas. Depois de formada trabalhei uns 3 anos numa escolinha particular pequena que não exigia muito. Em 2003 passei no concurso da prefeitura e cursava o curso de Geografia na XXXX, única negra na sala, estudava de manhã, trabalhava a tarde, quase não saia no intervalo e dependências da faculdade. No 2° Ano de faculdade tivemos a professora XXXX [...] era muito preconceituosa, não me olhava, nunca falou comigo, fazia chamada por número para não chamar meu nome, minha presença à incomodava e suas aulas ela abordava muito Hitler, a guerra, a raça pura. Algumas alunas notaram, mas ninguém falava sobre o assunto. Um dia passando pela secretaria, fui abordada por uma mulher que não conseguia nem falar, puxei o braço e fui embora. Chegando em casa fui comunicada que estavam me ligando, e ao atender era ela, que estava procurando a dias um aluno que fosse negro para participar da foto do cartaz para o próximo vestibular, era sexta e já ia ser sábado de manhã, pois estava em alta a taxa de negros nas faculdades e a questão das cotas. Então aceitei e me tornei top model por uns meses, com meu rosto exposto por diversos lugares (SARA, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta).

Nos seus escritos, percebe-se a baixa presença de pessoas negras na universidade. Percebe-se que sofreu preconceito por parte de uma professora que

elucidava assuntos nas suas aulas em que evidenciava a população negra como subordinados.

No trecho em que a educadora revela o seguinte excerto: *“depois de formada trabalhei uns 3 anos numa escolinha particular pequena que não exigia muito”* reverbera a ideia da baixa autoestima que o preconceito racial sofrido por ela deixou marcas profundas. Isso lhe trouxe o entendimento de que somente uma escola que não exigisse muito poderia aceitá-la como negra. Nesse trecho, ocorre a Síndrome do Impostor (SI), que conforme menciona Clance e O'Toole (1988, p. 2 *apud* MATOS, 2014 p. 28),

> Impostores não possuem um sentido realista da sua própria competência e não têm plenos poderes para internalizar os seus pontos fortes, aceitar seus déficits, e viver com alegria [...] Ansiedade, insegurança, medo do fracasso e culpa sobre o sucesso minam sua capacidade de funcionar em seu mais alto nível (CLANCE e O'TOOLE 1988, p. 2 *apud* MATOS, 2014 , p. 28).

Em sua carta, fica evidente que a professora subestima sua própria capacidade intelectual por não se reconhecer como uma pessoa inteligente ao acreditar que trabalhar em uma escola que não exigisse muito já seria uma realização.

Em outro trecho da carta, ela discorre sobre o fato de ter sido escolhida para um cartaz do vestibular. Percebe-se que se antes ela não acreditava no seu potencial, com a oportunidade de fotografar para a propaganda do vestibular, vê-se que sua autoestima e sua autoconfiança aumentaram.

Como fomenta a pesquisadora sobre direito à cidade com recorte de gênero e raça Berth (2019, p. 144), “O processo de fortalecimento da autoestima e estratégias conscientes de desenvolvimento das relações consigo mesmo também faz parte de um processo ativo de empoderamento e deve ser levado a sério [...]”.

Outra questão importante é o fato de a professora mencionar no início do texto que a mãe e as tias a obrigaram a cursar o magistério, o que supõe que ela tinha outra perspectiva relacionada à profissão.

A intelectual Jane Soares de Almeida (1998) enfatiza que nem todas as mulheres escolhiam ser professoras, algumas raras procuravam a profissão apenas para não continuarem exercendo o trabalho doméstico. Na época, ser professora demonstrava um prestígio social, embora a maioria delas buscasse em tal profissão um trabalho que lhes desse emancipação econômica. Além da questão da sobrevivência familiar, pois o salário era maior que para outras profissões

desempenhadas por mulheres e possibilitava adquirir conhecimentos e a liberdade de saírem desacompanhadas para lecionar.

Algumas mulheres ainda optaram por outras profissões de bacharéis, como médicas, enfermeiras, advogadas, dentistas e engenheiras, entretanto, não há dados estatísticos que demonstrem se elas conseguiram exercer com êxito tais profissões. Com o aumento da quantidade de mulheres no magistério e a falta de homens lecionando, a solução seria permitir que elas dessem aulas para os meninos, o que ocorreu, porém, com a restrição de que poderiam ministrar aulas para o gênero masculino desde que tivessem 23 anos de idade e as aulas fossem destinadas a meninos de até 10 anos de idade (Louro, 2001).

Quanto às mulheres negras, Gomes (1995, p. 115) pontua que “ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro”. A autora ainda destaca que

> A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão com uma formação escolar que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhe permita conciliar as atividades domésticas (GOMES, 1999, p. 60).

Com a inserção da mulher negra na profissão docente, ela lutava pela possibilidade de um futuro melhor, mesmo que ser professora fosse algo atrelado à dedicação aos cuidados do lar.

Almeida (2006, p.77) pontua que as mulheres “foram coerentes em desejar mais instrução, maiores conhecimentos e a preservação da unidade familiar”, o que mostra que desafiaram muitos preconceitos e lutaram contra a opressão e submissão. Assim, houve a possibilidade de abertura para os estudos relacionados a raça, gênero e classe na área da educação, que é uma conquista para toda a sociedade.

6.3 Atuação: caminhos trilhados

Na categoria sobre a atuação, faz-se necessário suscitar acerca do trabalho que exercem enquanto professores que passaram por preconceitos, bem como a

forma com a qual tais memórias os ajudaram de maneira positiva em suas ações pedagógicas ao atrelarem os conteúdos do currículo à temática sobre a cultura afro-brasileira e africana.

Felipe e Teruya (2015, p. 30) afirmam que “O espaço escolar é permeado por diversas narrativas sociais, que podem ou não construir processos de visibilidades das identidades dos sujeitos sociais, por essa perspectiva o sentindo de quem somos é construído por meio de narrativas.” Desse modo, cabe aos/as profissionais da educação contribuir com discussões sobre a importância da população negra para o país. Ao narrar os fatos históricos da negritude deve-se haver o cuidado em retratá-los/as com respeito e valorização.

Chimamanda Ngozi Adichie (2009), feminista e escritora nigeriana negra, ressalta que um único ponto de vista sobre a história possibilita narrativas estereotipadas em relação a população negra.

Ao encontro dessa ideia, Arroyo (2000, p. 81) fomenta que é um engano os/as docentes/as se dedicarem apenas ao ensino de sua matéria sem que haja o compromisso com o desenvolvimento humano. Ensinar apenas seu conteúdo sem se importar com as desigualdades existentes é ser neutro, e “não há conteúdo escolar neutro” (ARROYO, 2000, p. 81). Conforme o excerto a seguir,

> O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas. Ao menos era o que se esperava e em grande parte se fez. Nem sempre temos consciência das marcas deixadas em nossa auto-imagem docente. Formamos profissionais não apenas competentes nesses conteúdos fechados, mas imbuídos de uma auto-imagem reduzida e fechada da função social deles e da escola. Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692;71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, de ordenamento escolar, dos conteúdos e das auto-imagens pessoais e profissional (ARROYO, 2000, p. 77).

O autor destaca sobre a maneira como os cursos voltados à formação docente privilegiavam um currículo tradicional com a ausência de discursos que remetem à emancipação humana e diversidade social. Dessa maneira, a educadora Ane suscita sobre como ensina seus/suas alunos/as acerca da cultura afro-brasileira e africana.

> [...] fui e vou buscar conhecimento, embasamento teórico de outras culturas para estar trazendo para a minha prática pedagógica, mostrar para meus alunos as contribuições dos negros para nosso país, suas conquistas, os

> direitos conquistados, a real história da “abolição”, as condições de vida ontem e hoje e o que podemos ainda conquistar e contribuir para nossa sociedade (ANE, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

Atualmente, a educadora busca em estudos e pesquisas recursos pedagógicos que auxiliem na sua prática. As ações pedagógicas da professora permitem que seus alunos possuam uma visão reflexiva em relação aos fatos históricos ensinados na escola. Essas novas possibilidades de olhar colaboram com uma identidade positiva da negritude, tendo em vista que no Brasil “[...] a identidade do negro está vinculada aos papéis que lhes são atribuídos socialmente [...] as crianças brancas reproduzem estereótipos transmitidos de uma geração a outra sobre descentes dos escravos” (SILVA, 1995, p. 68).

O processo de inclusão da população negra em espaços sociais deve estar articulado aos conteúdos de professores que se preocupam com as discriminações e têm consciência de que a aceitação de outros grupos étnicos é fundamental para extinguir as disparidades que perpetuam na sociedade. Quanto à sua prática pedagógica, a educadora Cida fomenta que

> Mesmo hoje, a Cultura Afro sendo tratada com um pouco mais de valorização ainda não é suficiente para apagar todo aquele mito de escravo, trabalhador só em troca de alimento que foi criado em cima dos negros [...] São feitos muitos trabalhos de conscientização e valorização da Cultura Afro, existem até leis para tratar dessa questão. Não precisaria ainda ser um assunto tão discutido para a nossa atualidade, se como pessoa humana o mundo fosse mais evoluído. Muitos negros ainda vivem à espera de leis, bondade e conscientização para se destacar na sociedade. É triste ainda saber que há desigualdade salarial para o mesmo trabalho [...] falta de confiança por causa da cor, entre outras. Mesmo assim reconheço que há mais chances para os negros, e pensando que as coisas são difíceis para todos, cada um tem que lutar para realizar seus sonhos, para ser alguém reconhecido e lembrado. Não dá para ficar parado e lamentando que o mundo poderia ser diferente (CIDA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Os escritos da docente revelam que embora existam leis voltadas à valorização da Cultura Afro-brasileira e Africana, pessoas negras sofrem as consequências do passado, por terem sido escravizadas e submetidas a exploração da elite branca, que os/as tratavam com desprezo e humilhação. A educadora ainda destaca que quando se é negro/a, é mais difícil ocupar posições privilegiadas na sociedade devido à falta de oportunidade, desconfiança e preconceito ainda existentes.

Cabe destacar que as desigualdades salariais ocorrem com professores/as, pois dependem do tempo de carreira para o aumento salarial, um exemplo são

aqueles/as profissionais que atuam em escolas da rede privada e não fazem parte de um quadro efetivo do funcionalismo público.

Essas desigualdades, além do contexto de salários, gênero, etnia e raça, são vistas entre docentes que atuam na educação infantil que são menos prestigiados, e são lembrados como “cuidadores” de criança. Além disso, docentes do ensino fundamental, embora com um reconhecimento maior em relação aos/ as profissionais da educação infantil, são menos valorizados que aqueles que atuam no ensino médio. E, por último, estão os/as professores/as do ensino superior, que possuem uma carreira de mais prestígio em relação aos/as profissionais da rede básica, tendo em vista sua titulação, em geral, mestres/a e doutores/as. Sobre esse assunto, Arroyo (2000, p. 30) fomenta que “todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio”.

Destaca-se que as experiências de cada etapa de ensino são diferentes, assim como o reconhecimento e diferenças salariais. Contudo, professores e professoras fazem parte de uma mesma categoria e a valorização deveria ser igualitária.

O Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017), realizou uma pesquisa intitulada *“Professores da Educação Básica No Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”*, realizada em todas as regiões brasileiras, ficou evidente a necessidade de mais instrução por parte de docentes, que com mais qualificação profissional podem alcançar uma melhor remuneração salarial. De acordo com os dados obtidos na pesquisa,

> Em regiões com menor renda per capita e densidade populacional, a presença de negros, sobretudo da mulher negra, é maior. Isso também vale para a presença em escolas rurais, onde a mulher negra representa mais da metade do contingente, com a notória exceção da região Sul, em que a presença de negros é pequena, em forte contraste com as regiões Norte e Nordeste. Na região Sul, a professora negra é substituída pela professora branca. É bom lembrar que as escolas rurais possuem condições de trabalho mais difíceis, com problemas para captar professores, acabando por incorporar profissionais com menor nível de escolaridade, tendo ainda uma maior taxa de absenteísmo e de abandono por parte dos alunos [...] Isso explica a forte presença de mulheres brancas como professoras da educação básica nas regiões Sul e Sudeste (IPEA, 2017, p.11 e 12).

Diante do exposto, nota-se que a baixa remuneração de docentes negros/as, tem um percentual maior do que docentes brancos/as em decorrência da titulação. No que se refere à prática pedagógica voltada a questões raciais, a professora Deia admite:

> Na minha prática pedagógica estou trabalhando com projeto África para que os alunos possam conhecer a cultura afro, seu povo, suas crenças, os países pobres do continente africano, ensinando a eles os valores, e o quanto o preconceito mata, marginaliza as pessoas, com esses projetos podemos conscientizar as nossas crianças que todos ser humano é igual independente da raça, cor, religião ou orientação sexual, e que todos merecem respeito (DEIA, 2019, *sic* Trecho extraído da carta).

Essas ações pontuadas pela professora rompem com a invisibilidade da população negra ao levar para a sala de aula, assuntos relacionados a sua cultura.

Ao ensinar que o preconceito mata e marginaliza, a professora percebe que sua abordagem metodológica contribui para abolir o racismo, pois, conforme exemplifica Ribeiro (2018, p. 111), "[...] muitas vezes nos dizem que fomos discriminados, insultados, violentados porque somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Não sou discriminada porque sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação", portanto, conscientizar os/as alunos sobre tal conceito ajuda a desnaturalizar o racismo como algo comum.

Em vez de relembrar a trajetória do período da escravidão, durante sua atuação profissional, Jôrdan prefere suscitar fatos que evidenciam as conquistas positivas da cultura negra, e escreve com orgulho que *"o melhor e maior jogador de futebol do mundo é negro e brasileiro (sic)".*

> A minha prática pedagógica vinculada a Cultura Afro-Brasileira e Africana se dá através das atividades esportivas. Os negros se sobressaem em algumas modalidades, devido as suas características físicas, genética, estilo das fibras musculares. Trabalhando com crianças mais carentes, em escolas públicas, a maioria vem de família onde há negros, seja o pai, a mãe, avós, e colocar para eles que podem se destacar no esporte, vencer, ganhar "o mundo", conhecer pessoas e lugares, é algo que sempre destaco. Temos mais força para lutar, energia para correr curtas e longas distância, levantar peso, lançar, no vôlei, no basquete, no handebol, enfim. Não fico relembrando os tempos difíceis de nossos antepassados negros, mas destaco que devido ao que passaram, hoje em dia com perseverança, respeito e dedicação, não há o que não podemos. **O melhor e maior jogador de futebol do mundo é negro e brasileiro.** O Brasil é a Terra do futebol e nossos alunos, na maioria quer ser jogador de futebol e se ele chegou lá, todos podemos. Os esportes ou atividades esportivas, características da Cultura Africana, não são vistas ou praticadas, pois não ganharam uma evidência mundial, para serem muito praticados fora da África. O "engraçado" é que **ainda vemos resquícios de racismo em muitos esportes. Acho que nunca estaremos livres disso, mas está longe de ser como antes.** Graças a Deus está melhorando aos poucos, em certos países ainda é mais evidente, enquanto noutros nem tanto (JÔRDAN, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

O professor ressalta que embora ainda haja racismo, os tempos atuais são melhores do que dos/as antepassados negros/as. Como docente de Educação Física, em sua prática pedagógica utiliza atividades esportivas como uma maneira de auxiliar alunos e alunas a ganharem destaque, pois acredita que se outros/as negros/as conseguiram evidência por meio dos esportes, seus/suas alunos/as também são capazes. Silva (1995) suscita que a escola tem duas funções a cumprir quando se trata da questão étnica,

> [...] enquanto instância formadora do educando, deve assumir a diversidade étnica de seu alunado. Estes grupos atribuem a esta instituição, valores africanos, transformando-os em expressões visíveis de nossa cultura. A segunda se constitui na desestigmatização da imagem estereotipada que se tem do negro como um indivíduo desqualificado. Nesta concepção, o Ensino Fundamental deve preparar os educandos para que eles vivam numa sociedade multi-étnica, propiciando-lhes uma formação que os torne abertos às diferenças (SILVA, 1995, p. 105).

Com essas duas funções da escola, a carta do professor evidencia que ele assume a diversidade étnica de seus alunos e alunas e ensina que a população negra é qualificada para participar de atividades esportivas ao romper com a ideia da negritude como seres incapazes.

Nota-se que ao mencionar sobre a força física e genética, é possível relembrar que no período escravocrata, era suscitado que homens negros deveriam trabalhar em serviços braçais, pois sua estrutura corporal e traços fenótipos eram considerados como mais fortes em detrimento de homens brancos. O professor Jota Ele admite que sua atuação ocorre como menciona a seguir:

> Falar em prática pedagógica vinculada a Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda nos dias de hoje é uma utopia, porque mesmo sendo negro e participando de uma equipe multidisciplinar de estudo e aplicação de conteúdo da Cultura Afro-Brasileira e Africana e Cultura Indígena considero muito insipiente pois esse tema é discutido numa data pontual no final do ano ficando muito estanque e raso, apesar de julgar, que bom que temos isso senão não teríamos nada. Os livros didáticos aos quais trabalhei abordou muito pouco e geralmente aparecem como final de conteúdo (JOTA ELE, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Ao se posicionar, o educador evidencia a ausência de conteúdos nos livros didáticos e a pouca abordagem da temática nas escolas. Em seu discurso, vê-se a dificuldade da efetivação da Lei 10.639/03 quando ele ressalta que ainda é *"uma utopia".* Outro fato diz respeito aos conteúdos sobre a valorização da população negra

restrito apenas no dia 20 de novembro, em comemoração ao “Dia da Consciência Negra”, seu discurso aponta que ainda que seja realizado em um único dia do ano, é melhor do que nunca for discutido em sala de aula.

Ana Celia da Silva (2004) aborda sobre a ausência de livros didáticos que suscitam o processo histórico e cultural dos negros, índios, mulheres etc. Dessa maneira, reproduzem conteúdos discriminatórios de maneira negativa a sua identidade. Diante do texto supracitado, percebe-se que a história da população negra é esquecida tanto nos livros didáticos quanto na sociedade.

Em sua carta, o educador ainda menciona um momento de sua vida que ficou marcado em sua memória.

> No final do ano passado fui convidado para uma entrevista numa rádio fm aqui da cidade para falar sobre a semana da consciência negra e uma das perguntas foi porque não falar sobre a semana da consciência humana, achei pertinente mas não concordei porque **é preciso dar voz aquelas pessoas que se sentem ainda hoje discriminada e tolhidas ao seu direito de ser humano de simplesmente ser independe da co**r. Aqui é muito fácil, basta olhar a galeria de fotos de prefeitos, vereadores, deputados, senadores e presidentes, **não somos representados e a presença de professores negros mudou um pouco esse contexto da representação.** Esses dias estava almoçando com minha filha em um restaurante ela disse-me – Pai **não tem nenhuma pessoa negra aqui**. Eu respondi. Tem sim filha, eu. Precisamos estar em mais lugares. Precisamos fazer como que eles fazem; nos agrupar porque eles se agrupam, se cuidam e se protegem sempre. É só observar. E tem mais, para justificar eticamente o que eles fizeram com a nossa gente, eles viam e ainda nos veem como seres inferiores, sem humanidade (JOTA ELE, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

As situações vivenciadas pelo professor sugerem que a população negra se posicione sem medo de estabelecer relações com seus pares, tendo em vista o fortalecimento do grupo por meio de estratégias para lidar com o racismo, como *“nos agrupar, porque eles se agrupam, se cuidam e se protegem sempre (sic)”* como ressalta o educador Jota Ele.

É possível perceber que há uma denúncia em relação à falta de representatividade de negros/as na sociedade. De acordo com seu relato, o poder legislativo é representado por pessoas brancas, sendo que para ele, a mudança quanto à representatividade negra vem mudando com a presença de negros/as no magistério no cargo de professo/a.

> Não podemos deixar de pontuar que a sociedade e a escola brasileira da atualidade têm construído representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética [...] encontraremos também famílias negras que, atentas aos dilemas de seus filhos e filhas, enfatizam de forma positiva e de diversas

> maneiras a herança cultural negra. Esses grupos e essas famílias sempre pressionaram a escola e sempre cobraram desta instituição uma responsabilidade social e pedagógica diante da questão racial. Porém, essa pressão não se limita à escola. Ela atinge a sociedade como um todo e, aos poucos, tem tornado possível uma lenta inserção social do negro em alguns setores do mercado de trabalho, a sua presença (mesmo tímida) nos meios de comunicação e nos veículos publicitários e a sua entrada em maior número na educação básica. Somando-se aos outros grupos sociais que lutam pela democratização da sociedade, a comunidade negra tem conseguido mudar, aos poucos, a situação do negro no Brasil. Mas ainda há muito que avançar (GOMES, 2003, p. 175).

Diante do excerto supracitado, faz-se necessário refletir sobre a responsabilidade social e pedagógica de professores, famílias e sociedade no geral na tentativa de construir um país de fato democrático.

Para finalizar sua carta, o professor compartilha um poema de sua autoria, no qual exemplifica de maneira sensibilizadora e dolorida como os/as negros/as escravizados/as foram forçados/as, subordinados/as e violentados/as para realizarem os anseios de seus/suas donos/as.

> **Negritude**
>
> Negritude, de seu povo arrancado
> Tirados de seus costumes
> Apagados para sempre
> Do Africano continente
> Pelos oceanos vieram
> Eu naus sangrando, sangrando
> Nas Américas aos montes
> Depositados, despejados
> Como mercadorias
> Vendidos trocados, tocados
> Amarrados, violentados, calados
> Apanharam, trabalharam, apanharam
> Nas Américas continuam
> Sem costumes, marcados
> Discriminados, apagados
> Apanhando, trabalhando, apanhando
> O barulho do chicote
> Ainda ecoa por
> Palavras, atitudes
> Que dilaceram
> Cortam a carne,
> Marcam a alma
> Negritude, negritude, negritude
>
> (JLS/ 07.07.2018)

No poema, é possível perceber as marcas de um passado que expressa o sofrimento de uma população subordinada a seus/suas senhores/as, desde o

abandono da sua cultura para seguir os costumes da elite branca e a humilhação, perseguição e discriminação que sofriam de maneira física e verbal.

A educadora Sara ressalta sobre o preconceito sofrido por ela enquanto mulher negra e se refere ao uso de piadas inapropriadas em sala de aula, mencionada pelos/as professores/as que deveriam ensinar o respeito e ressalta sobre sua atuação enquanto docente.

> Já dava aula e minha turma era uma 1ª série onde tinha um aluno muito rebelde e revoltado por sua cor, pois era o único negro da família, seus irmãos eram mulatos ou brancos por serem de pais diferentes, e suas professoras todas brancas. Ele era bem arredio, **mas se identificou comigo** [...] por sempre ter sido deixada de lado, procuro sempre cutucar meus alunos, **me incomoda aluno tímido, só eu sei o quanto era difícil.** Então dou mais assistência a esses alunos e deixo bem claro que preconceito tem de várias formas, não somente pela cor e que hoje todos os seres humanos sofrem isso, **faço por eles, tudo que meus professores deveriam ter feito por mim.** Mas fico triste em ver que os próprios detentores do conhecimento, são os primeiros a ter preconceito como: "tinha que ser preto"; "quando não caga na entrada, caga na saída", estes e outros que não deveria ser falado nem de brincadeira por profissionais que falam da raça de um ser humano. (SARA, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta, grifo nosso).

Os trechos destacados trazem a ideia de que o preconceito racial ainda é algo comum nas instituições escolares e deve ser combatido. A docente ressalta o quanto era difícil estudar na sua meninice devido sua cor. Por essa razão, destaca que aluno tímido a incomoda justamente por ela ter muitas vezes silenciado suas emoções e sentimentos, sendo que hoje, como professora, vê a importância de os/as profissionais da educação realizarem um trabalho eficiente para combater todas as formas de discriminação existentes, seja devido à cor, etnia, gênero, religião ou classe.

> Quantas vezes não ouvimos frases como "o negro fede"; "o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo"; "o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer"; "aquele é um negro escovadinho"; "por que você não penteia esse cabelo pixaim"; "esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes"? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003, p. 173-174).

Os escritos da educadora ainda demonstram sobre as piadas preconceituosas e racistas que circulam na sociedade em relação aos/as negros/as. Essas piadas reforçam que culturalmente as pessoas aprenderam a desprezar pessoas com o tom de pele escuro sem se importar em machucá-los verbalmente. "O humor racista, ao

mesmo tempo que permite a expressão da hostilidade racial, também possibilita a reprodução de estigmas destinados a afirmar a identidade branca como expressão da superioridade moral" (MOREIRA, 2018, p. 90). Sobre o racismo, Sara ainda mencionou em sua carta,

> [...] Começa pelo próprio MEC, com livros, que nem trazem o assunto, o IBGE na opção de cor só tem "Branco, Pardo", somos negros, meu filho ficou indignado com isso. Neste ano de 2018, tive que ir no XXX resolver um problema de preconceito causado por um educador que chamou meu filho de escurinho. Assinei ata, porque se ele não sabia o nome dele, poderia usar vários adjetivos, mas procurou o pior, parece que é nato. Acho que pagar indenizações, não tem sentido, precisa-se de valorização, o dia da consciência negra deveria ser feriado nacional e não somente em SP e RJ e cotas só sugere que somos burros, quem perdeu mais foram nossos pais. Hoje somos todos escravos, egoísmo, caráter etc. Antigamente não só o negro sofria preconceito, mas também o pobre, miserável. E hoje tem pobres negros, brancos, amarelos e indígenas e ricos nas mesmas condições de raça. Então deixo a pergunta. O que é ser negro? (SARA, 2019, s*ic* Trecho extraído da carta).

Por meio da carta da professora, nota-se sua indignação por lidar com o sofrimento do filho ao sofrer preconceito racial na escola. Conforme Moreira (2018, p.144) ressalta, "a condenação de pessoas brancas por injúria e racismo produz inquietações entre muitas delas porque contradiz os pressupostos da ideologia da democracia racial."

Percebe-se assim que os currículos das escolas e universidades ainda não atendem aos requisitos baseados em uma educação antirracista, sendo tidas como locais de difusão do racismo. Logo, o ambiente escolar não é um espaço de emancipação quando são lembradas histórias terríveis sobre a população negra. São nesses ambientes que deveriam ser utilizados para combater racismo, preconceito e desigualdades em que nós, negros e negras, somos invisibilizados.

Há uma incompreensão acerca por parte da professora sobre as Cotas Raciais, que vê com imagem negativa esta ação afirmativa, porém, concorda-se com Gomes (2017, p. 86) ao mencionar que além de ajudar no combate à discriminação racial, possibilita "a correção das desigualdades histórica no país".

"Negras e negros são produtores de conhecimento e têm o direito de estar nos lugares de conhecimento. E esses lugares têm sido historicamente negados, cabe ao Estado intervir afirmativamente para lhes garantir direitos" (GOMES, 2017, p. 89).

Outra questão que se faz necessário destacar se refere ao trabalho a respeito das questões étnico-raciais, deve ser atrelado aos conteúdos escolares com atividades pedagógicas durante todo o ano letivo e não somente em datas

comemorativas, tais como o “Dia da abolição da Escravatura” ou o “Dia Nacional da Consciência Negra”, comemoradas nos dias 13 de maio e 20 de novembro, respectivamente.

Assim, elas devem ser abordadas com o intuito de reflexão sobre da história da negritude, sendo que se destaca ainda que mesmo que na sala de aula não tenha alunos/as negros/as, relembrar a história é necessário para que todos/as conheçam diferentes culturas e as respeitem. Gomes (2003) reverbera a necessidade de ações didáticas voltadas a tal temática e ressalta que

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171).

O excerto acima faz repensar se as escolas realizam um trabalho efetivo de encontro ao ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana. O trabalho com as cartas pedagógicas leva à constatação de que os/as docentes precisam promover reflexões, questionamentos e discussões junto aos/às discentes com o intuito de superarem as desigualdades que geram preconceitos.

As análises das cartas revelam que os/as professores/as demonstraram em seus escritos uma preocupação sobre a questão do preconceito racial sofrida pelos/as negros/as nas escolas brasileiras.

A análise dos dados das cartas evidenciou a partir dos escritos dos/as participantes que as escolas realizam o trabalho de maneira fragmentada e não multicultural. Os/as docentes escreveram em suas cartas que desenvolvem e abordam o tema por meio de conteúdos que fomentam a valorização dos seres humanos, além da data comemorativa, na qual as escolas oferecem mais ênfase.

Com isso, as situações analisadas evidenciam que nas cartas pedagógicas escritas pelos/as educadores/as, todos/as denunciam a maneira que as escolas retratam sobre a negritude escravizada e se manifestam sobre o preconceito racial ainda existente no século XXI, 131 anos após a abolição da escravatura no Brasil.

Também existem relatos de resistência e enfrentamentos, a professora que acolhe o/a aluno/a ou daquele/a que investe no esporte como maneira de empoderar os/as alunos/as. Ao trabalharem com a temática sobre a cultura afro-brasileira na

escola relataram experiências negativas em seus percursos formativos, nos quais sofreram preconceito, por isso suscitam discussões que tentam amenizar situações de preconceito por meio de diálogo com os/as discentes.

Durante os escritos dos/as professores/as, é possível perceber que embora dialoguem com posicionamento político sobre questões subjetivas, elas se atrelam de maneira geral à história um dos/as outros/as ao revivenciar em suas lembranças as histórias que os constituíram enquanto negros/as.

Entretanto, nota-se que nos trechos de algumas das cartas nos auxilia na compreensão das razões, mesmo diante de situações negativas vivenciadas e dos sofrimentos que lhes causaram dor e sofrimento durante a escolarização, percebe-se uma maneira insipiente ao discutir práticas racistas, por não compreendem a necessidade deles para a valorização e o reconhecimento da reparação da população negra. Esse é um dos efeitos do racismo estrutural que traz consequências para a negritude, pessoas brancas e negras ao aceitarem a importância da população negra para a constituição da história do Brasil, muitas vezes nega as desigualdades históricas entre negros/as e brancos/as por meio do mito da democracia racial.

Alguns trechos das cartas que comprovam tal fato diz respeito às Cotas Raciais e ao discurso de que essa política pública não é necessária, pois negros e negras são capazes de conseguir alcançar o que desejam.

Destaca-se que haja uma falta de compreensão quanto ao objetivo da necessidade das Cotas Raciais, ainda não é compreensível que ela dê a oportunidade de as camadas subordinadas pela sociedade terem a possibilidade de inserção no ensino superior.

> As políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (GOMES, 2003, p. 223).

Nesse sentido, meritocracia não diz respeito somente à questão de esforço para se conseguir o que almeja, pois quando se fala da negritude, há empecilhos que os/as impedem de adentrar em espaços sociais de poder, como a cor da pele e os traços fenótipos que são considerados como inferiores ao de outros grupos e,

portanto, ainda os impedem de buscar a inserção em tais espaços com o receio de não serem aceitos socialmente.

Por isso, as Cotas Raciais são pensadas para essa população, não como um benefício ou privilégio, mas como um direito que visa diminuir o racismo e garante a reparação histórica de negros e negras escravizadas no período da escravidão. Conforme argumenta Souza (1983),

> Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 1983, p. 77).

Portanto, as análises das cartas permitiram afirmar que os professores e professoras participantes da pesquisa embora possuam a consciência das lutas e resistências da população negra, fato que também foi gerado pelas experiências vivenciadas por si mesmos/as, ressalta-se que eles/as ainda estão construindo ao longo de seu percurso uma identidade negra e, portanto, tornando-se negros/as.

Nesse sentido, cabe ressaltar que não nascemos sabendo que a cor da nossa pele gerará determinadas dores. As experiências negativas que ocorrem na sociedade em relação à população negra nos ensinam isso, sendo que assim aprendemos a adotar estratégias para sobrevivermos e nos mantermos vivos mesmo diante da desigualdade racial e o racismo que perpetuam no Brasil no século XXI.

7 “ÚLTIMAS LINHAS DESSA CARTA…”

Ao escrever esta dissertação, pude rememorar e revivenciar muitas lembranças que estavam guardadas na minha memória e que pensava serem intocáveis. Durante todo o processo de pesquisa, lembrei-me das histórias de sofrimento e dores pelas quais passei no meu percurso de vida e formação e compreendi que aqueles/as professores/as que não aceitaram participar desta pesquisa ainda não estão preparados para lidar com essa dor. Emocionei-me com todas as cartas lidas e demorei um tempo para conseguir ler uma a uma sem chorar.

As cartas dos/as participantes denunciaram que as escolas nas quais estudaram não os/as propiciaram enxergar o mundo sob a ótica negra, e, portanto, compreende-se que o racismo nega direitos à negritude. Durante a escolarização, era-lhes instruída a leitura de mundo realizada por meio da valorização da cultura eurocêntrica.

Nos trechos das cartas, nota-se que todos/as os/as profissionais participantes sofreram preconceitos, foram ridicularizados/as e humilhados/as por aqueles/as que deveriam valorizá-los/as e, portanto, a presença deles/as incomodava e, por medo, eram pacíficos/as sem que houvesse um lugar de fala garantido.

Mesmo que na escola fossem discriminados/as e ensinados/as a terem um imaginário social de estranhamento e não aceitação da população negra, não evadiram da escola, estudaram, passaram em concurso público e hoje são docentes. Homens negros e mulheres negras que fazem a diferença na sua profissão a partir de ações educativas que propiciam que os/as estudantes revisitem o passado ao lhes ensinar com respeito e valorização a história e memória dos/as negros/as.

As análises das cartas revelam que os/as professores/as demonstraram em seus escritos uma preocupação sobre a questão do preconceito racial sofrida pelos/as negros/as nas escolas brasileiras.

Esta pesquisa promoveu momentos que propiciaram aos/as participantes perceber diferentes narrativas sobre a população negra e repensarem sobre suas histórias de vida e formação. É importante elucidar ainda que a culturas afro-brasileira e africana deve ser abordada durante todo o ano letivo e não apenas de maneira fragmentada em datas comemorativas.

Relembrar a história da população negra é recordar o período em que negros e negras viviam escravizados/as, foram centenas de anos para que os/as ex-

escravizados/as fossem libertos, embora esta liberdade não os inserisse de fato num espaço de cidadania social e com a possibilidade de direitos.

No decorrer do texto, são citadas algumas leis pensadas por intelectuais do movimento negro para a população negra com o intuito de diminuir as desigualdades e o racismo existentes mesmo após-abolição e que contribuem para uma educação antirracista.

Os estudo sobre a população negra ajuda a refletir em quem fomos, quem somos e quem queremos ser. Por meio dos estudos de Neusa Santos (1983), cheguei à conclusão de que quero ser eu mesma, o processo de tornar-me negra mexeu com as minhas emoções, lidei com a dor, com lágrimas e solidão. Isso me fez desconstruir representações que considerava as únicas possíveis e foi um processo de muita reflexão, estudo e apoio. Nos trechos das cartas, percebemos algumas inconsistências nas escritas, e ressaltamos que alguns destes/as professores/as estão no processo de torna-se negros/as.

Com o fácil acesso ao uso da tecnologia, o uso das cartas pedagógicas nesta pesquisa foi um recurso pensado para que de fato os professores e professoras tivessem um tempo para repensar nas suas vivências e trajetórias. Escrever cartas é diferente de digitar um texto de maneira rápida e mecânica, de modo que o próprio computador faz as correções gramaticais, escrever à mão exige compromisso, tempo e reflexão.

As escritas das cartas contribuíram para que os/as participantes tivessem a possibilidade de ter voz e se desvelarem ao escreverem seu percurso de escolarização e vivências. Uma educação multicultural, requer compreender não apenas o lugar do “outro”, mas também o meu “eu”, para que assim a diversidade cultural adentre nas escolas e sejam respeitadas os diferentes diálogos e visões de mundo.

A Lei 10.639/2003 leva uma nova diversidade à produção de saber tendo em vista que os currículos escolares tiveram que oportunizar aos alunos e alunas o acesso e o ensino da cultura Afro-Brasileira e Africana junto aos conteúdos propostos pela escola.

O processo de escolarização da negritude foi e é marcado por muita resistência, assim, a dificuldade da chegada na universidade ganha um novo percurso com a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas Raciais), permitindo que negros que ocupavam apenas espaços subalternos na sociedade, produzam conhecimento e possam mudar a

representação da negritude passíveis de serem visibilizadas pelo trabalho intelectual e não apenas braçal.

Destaca-se a necessidade de pesquisas voltadas à população negra, pois contribuem para o ensino e aprendizagem de alunos e alunas que têm a oportunidade de compreender a importância da diversidade cultural de outros grupos para uma nova perspectiva de estudos e formação de professores/as que possam utilizar diferentes estratégias didáticas no ensino da história da cultura negra, bem como oportunizar o empoderamento e protagonismo de alunos e alunas.

Portanto, enfatizamos que esta dissertação contribui para a área da educação ao propiciar espaços dialógicos que dão visibilidade aos estudos voltados à educação étnico-racial e à subjetividade humana.

Seguimos!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. 2009, disponível In: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em: 12 out. 2019.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. **Relações étnico-raciais e formação docente:** situações de discriminação racial na educação infantil. Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)

ALMEIDA, Jane Soares de. **A feminização do magistério:** alguns mitos e as possíveis verdades. In: ____. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 63-85.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A feminização do magistério:** alguns mitos e as possíveis verdades. In: ____. Mulher e Educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, p. 63-85.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003** - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições vol.28 no.1 Campinas Jan./Apr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à Filosofia. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel. **Os saberes dos docentes disputam lugar nos currículos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACCI, Maria. **500 anos de demografia brasileira**: uma resenha. Revista Brasileira de Estudos de População, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 141- 159, jan./jun. 2002

BATISTA, Ingrit Yasmin Oliveira da Silva; FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **Contação de histórias em uma escola do Estado do Paraná:** negritude narrada por crianças. In: Ana Zaiczuk Raggi; Regina Bergamaschi Bley; Silvia Cristina Trauczynski. (Org.). População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos - Abordagem Histórica.Curitiba: Seju, 2018a, v. 2, p. 128-144.

BATISTA, Ingrit Yasmin Oliveira da Silva; FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **Representações de crianças sobre a população negra**: contação de histórias em uma escola municipal do estado do Paraná. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 335-354, jun. 2018b. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/459>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BATISTA, Ingrit Yasmin Oliveira da Silva; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Cartas de professoras e alunas: narrativas sobre ausências e presenças da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. In: **Cartas pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: CRV, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BEM-VINDO à Marly-Gomont. Direção de Julien Rambaldi. Produção de Pauline Duhault, Oliver Delbosc e Marc Missonnier. França: E.d.i. Films, 2016. (93 min.), color. Disponível em: <https://www.netflix.com/search?q =marly&jbv;= 80123740&jbp=0&jbr=0>. Acesso em: 03 set. 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. ***Diário Oficial do Brasil***, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita:** práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas:** implicações na educação. Comunicação e política, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.
CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian. **Relações Raciais na Escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Trabalho de parceria: encontros, experiências e alteridade nos tempos de formação docente**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017.

COELHO, Edgar Pereira. **Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS, Ariadne Guimarães. **A Voz da Raça, os Ecos da Educação:** Percepções sobre as Permanências da Herança Cultural Africana no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP, 2018.

ESTEVE, José Manuel. **A Terceira Revolução Educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTUDOS AVANÇADOS. **Cartas de Paulo Freire aos professores**. Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 10 out. 2019.

EVARISTO, Conceição. **Ocupação Conceição Evaristo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017.

FELIPE, Delton Aparecido. **A história da população negra no Brasil e os Direitos Humanos:** Uma conversa necessária em tempos de intolerância. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.8, nº 16, p.5-23, jan-jul. 2019.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 111-133, set. 2015.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira:** narrativas de si e desenvolvimento profissional. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1972.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. In: FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos (Org.). Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 560p.

FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido; SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da. **Políticas de gênero e raça na educação infantil:** experiências com a contação de histórias. In: XXXI Congreso Alas Uruguay 2017, 2017, Montevidéu - UY. XXXI Congreso Alas 2017, 2017. p. 1-17.

FRAZÃO, Raquel Cardoso. **A produção de cartas das mulheres do Programa Mulheres Mil como objeto de pesquisa em História da Educação (Campus Açailândia - MA, 2012-2013)**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Lei Afonso Arinos:** A primeira norma contra o racismo no Brasil. Governo Federal, Brasília: DF, 2016. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=52750. Acesso em: 10 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. Diálogo e intimidade. In: COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência:** Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livros, 2011, p.13-14.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3. Acesso em: 10 de ago. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e Cabelo como Ícones de Construção da Beleza e da Identidade Negra nos Salões Étnicos de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade cultural, currículo e questão racial:** desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Identidade Negra e Formação de Professores:** 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.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rj: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Professoras negras:** trajetória escolar e identidade. Cad. CESPUC de Pesq., Belo Horizonte. n. 5. p. 55-62. abr. 1999.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 10.639/03:** um desafio para a educação básica no Brasil. Santos 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, 2010.

GONTIJO, Debora Viviane Teles Magalhaes. **O ofício de ser professor de licenciatura a partir das narrativas de histórias de vida**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em http://www.ipea.gov.br. Acesso em: 07 jul. 2019.

HISTÓRIAS Cruzadas. Direção: Tate Taylor. **Walt Disney Pictures**, 2011. Internet (146 min).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/campo-mourao.html. Acesso em: 10 mai. 2019.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Ipea, 2017.

KRAMER, Sonia. **Questões raciais e educação:** entre lembranças e reflexões. Cadernos de Pesquisa, nº 93, p.66-71, 1995.

LEITE, Gisela Pascale de Camargo. **Linguagem cinematográfica no currículo da educação básica:** uma experiência de introdução ao cinema na escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

LINS E SILVA, Maria Emília. **"Cara professora"**: práticas de escrita de um grupo de docentes. Belo Horizonte, 2004. f.277. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Memórias e estudos autobiográficos**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFRel, Pelotas, n. 14, p. 47-61, set. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2001, p.443-481.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada:** administração, supervisão e orientação educacional**.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MACIEL, Maria Eunice. **A Eugenia no Brasil**. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999.

MACIEL, Marco. **Democracia Racial e Lei Afonso Arinos**. 24 - Ação Parlamentar. Brasília, 1984. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496263/000072235.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 ago. 2019.

MATOS, Patricia Andréia Victório Camargo de. **Síndrome do Impostor e auto-eficácia de minorias sociais:** alunos de contabilidade e administração. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2014.

MORAES, Ana Cristina de; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas:** reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)

NIANE, Djibril Tamsir (Org.). **História geral da África, IV:** África do século XII ao XVI. 2. Ed. Brasília: Unesco, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora,1992.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1995.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos de. **Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores**. Cad. CEDES vol.32 no.88 Campinas Sept./Dec. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade:** Uma Análise Histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Acesso em: 05 dez. 2018.

OLIVEIRA, Francilene Costa de. **Mulheres negras letras e literatura:** Uma análise da condição da mulher negra no final século XIX a meados do século XX. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recipe: PE, 2014. Disponível em:<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2309/731>. Acesso em: 05 mai. 2019.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores Obstacularizadores na Implementação da Lei 10.639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Perspectiva dos/as Professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré-Pr**: Curitiba 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba 2008.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **Cartas pedagógicas:** estratégias didáticas revisitadas para novos tempos. Curitiba: CRV, 2018.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Cartas pedagógicas**: revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: CRV, 2019.

PORTAL, Leda Lisia Franciosi; ZANCAN, Silvana; AMARAL, Lisandra; FLORENTINO, José; SPAGNOLO, Carla; NETTO, Carla. **Cartas:** um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.3, n.1, jul. 2012.

RAMALHO, Valdilene Hipólito. **A relação entre educação em direitos humanos e a cultura da escola:** ações e práticas pedagógicas de professores da educação básica em uma escola da rede municipal de Natal-RN. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate:** uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANTANA, Bianca. **Quem é mulher negra no Brasil? Colorismo e o mito da democracia racial**. Revista Cult, 2018. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/colorismo-e-o-mito-da-democracia-racial/. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica:** por uma pedagogia decolonial e intercultural. 2018. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018a.

SANTOS, Sueli de Paula Laranja dos. O cotidiano escolar em cartas que se narram. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação. Niterói, RJ, 2018b.

SILVA, Consuelo Dores. Negro, qual é o seu nome?. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Elizangela de Almeida. **Educação, movimentos negros e ações afirmativas no amazonas**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Educação e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, 2018.

SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da. FRANÇA, Fabiane Freire. **A valorização das relações raciais na infância:** oficina pedagógica para o curso de formação de docentes. In: VIII CONCCEPAR, 2017, Campo Mourão. Anais do VIII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná / Faculdade Integrado de Campo Mourão, 2017.

SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da. FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **Infância e igualdade racial:** o papel da escola como um espaço do respeito às diferenças. In: VIII CONCEPPAR, 2017, Campo Mourão. Anais do VIII CONCCEPAR: Congresso Científico da Região Centro-Ocidental do Paraná / Faculdade Integrado de Campo Mourão, 2017.

SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da; FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **O cumprimento da Lei 10.639/03 na Educação Infantil:** a contação de histórias como recurso pedagógico. Simpósio Internacional em Educação Sexual, Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2017.

SILVA, Ingrit Yasmin Oliveira da. FRANÇA, Fabiane Freire; FELIPE, Delton Aparecido. **O reconhecimento e a visibilidade das relações raciais no ambiente escolar**. In: X Semana Afro-Brasileira: racismo: a saúde da população negra para além do corpo. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo:** mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleção Tendências; v. 4)

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares No Brasil. In. SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XIX**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **A constituição do professor leitor:** histórias de leitura na formação inicial de professores de língua portuguesa, 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ACEITE VÍNCULO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPE - MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE ACEITE VÍNCULO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

À Secretaria de Educação, representada por Tania Aparecida Caetano Pinto Silveira.

As pesquisadoras Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista, do Programa de Pós-graduação em Educação - UEM (Universidade Estadual de Maringá, na condição de Proponente, vêm formalmente, por meio deste Instrumento e Compromisso convidar sua instituição, na condição de coparticipante, para formar uma parceira para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está descrito abaixo:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

1. Título da Pesquisa: Memórias e narrativas de docentes: cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar.

2. Equipe responsável pela pesquisa:

Nome: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br
Nome: Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
E-mail: ingrityasmin_@hotmail.com

3. Objetivo da pesquisa: Verificar, por meio das narrativas escritas em cartas de docentes, quais as representações nas práticas pedagógicas e nos currículos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola.

4. Identificação da instituição coparticipante da pesquisa:

Razão Social: Prefeitura Municipal de Campo Mourão
CNPJ (MF) N.° 75.904.524/0001-06
Endereço: RUA BRASIL, 1487 **Bairro:** Centro
Telefone: (44) 3518-1144 **Fax:** (44) 3518-1104
Home-page: http://campomourao.atende.net
E-mail: efeitura@campomourao.pr.gov.br

5. Descrição dos procedimentos a serem realizados na coparticipante:

O município de Campo Mourão-PR conta com quarenta e duas (42) escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Assim, para a realização deste trabalho, será necessária a participação de dez professores(as) negros(as), que atuam em turmas do 1° ao 5° Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no ensino público do município de Campo Mourão–PR. O que caracteriza que podem ser docentes do gênero masculino ou feminino, de origem africana e que se autodeclaram negros(as).

O intuito é verificar se as práticas pedagógicas dos(as) docentes possuem semelhanças ou diferenças e qual a maneira que os(as) eles(as) como negros(as) foram e ainda são retratados(as) no currículo das escolas. Portanto, solicitamos a autorização da instituição coparticipante para posteriormente entrar em contato com dez professores(as) da rede pública municipal de ensino para que os(as) mesmos(as) verifiquem se desejam participar da pesquisa intitulada **"Memórias e narrativas de docentes: cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar**".

Contamos com a colaboração da Secretaria de Educação do Município de Campo Mourão – SECED para o desenvolvimento e a realização do projeto. A participação é voluntária e antes de decidir se deseja participar como coparticipante, você deverá ler o conteúdo deste documento podendo tirar dúvidas a respeito do que julgar necessário. Ao final, caso decida participar, você será solicitada a assinar o referido documento e receberá também uma cópia do mesmo.

A proposta do projeto, pretende verificar por meio das narrativas escritas em cartas de docentes, quais as representações nas práticas pedagógicas e nos currículos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Os procedimentos adotados consistem em: serão realizadas visitas de aproximação e conversas com os(as) professores(as) antes da escrita das cartas, a serem realizadas nos momentos de hora atividade desses(as) profissionais. Os encontros serão realizados pelas pesquisadoras e desenvolvidos mediante a aceitação dos(as) mesmos(as) que deverão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido para participação nesta pesquisa.

Os(as) professores(as) serão informados(as) que sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, podendo recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo aos(as) mesmos(as).

O aceite dos(as) professores(as) será realizado por meio de um formulário padrão a ser fornecido pela pesquisadora a todos(as) os(as) eles(as). O desenvolvimento da pesquisa irá ocorrer posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas participantes da pesquisa.

Informa-se ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos(as) participantes. Os encontros serão registrados no diário de campo da pesquisadora e por meio de gravação de voz e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos. Todos os registros serão guardados por 10 (dez) anos e, posteriormente, serão descartados para que as pessoas não tenham acesso a essas informações, uma vez que nenhum(a) dos(as) participantes serão identificados(as) pelos dados pessoais, visto que, optou-se pelo critério de escolher nomes fictícios, de

acordo com a preferência de cada participante, para preservar a identidade dos(as) docentes.

Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a participação de docentes e discentes na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas), ou seja, a pesquisa será financiada com custo próprio das pesquisadoras, com cerca de quinhentos reais para impressões, xérox e combustível para o deslocamento das pesquisadoras, sendo assim, os(as) participantes não arcarão com nenhum custo.

Os dados obtidos poderão contribuir de forma única para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novas descobertas e ao avanço das pesquisas voltadas a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. A devolutiva desta pesquisa se dará por meio da realização de eventos a fim de socializar os resultados encontrados durante a pesquisa, como também por publicações em periódicos indexados da área, da dissertação e restituição da pesquisa para os(as) participantes.

6. Declaração da instituição coparticipante:

A minha assinatura neste documento garante o compromisso da instituição que represento com as responsabilidades pertinentes na coparticipação deste projeto de pesquisa, tendo em vista que os(as) docentes serão informados que o vínculo da instituição coparticipante é desvinculado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado por eles(as). Fui informado(a) verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e ficaram claros quais são os propósitos do estudo a serem realizados. Esclareço ainda, que minhas dúvidas com relação à coparticipação da instituição que represento foram satisfatoriamente respondidas.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Campo Mourão, 26 de abril de 2019.

Tania Aparecida Caetano Pinto Silveira
Secretaria Municipal de Educação

Profª. Drª. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Coordenadora Orientadora

Profª Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
Orientanda/Pesquisadora

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **"Memórias e narrativas de docentes: cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar"**, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – PPE/UEM, que será desenvolvida pela mestranda Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista e orientada pela Prof.ª Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula da UEM. O objetivo da pesquisa é verificar por meio das narrativas escritas em cartas de docentes, quais as representações nas práticas pedagógicas e nos currículos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: serão realizadas visitas de aproximação e conversas com você antes da escrita das cartas, a serem realizadas nos momentos de sua hora atividade. Os encontros serão realizados pelas pesquisadoras e desenvolvidos mediante a sua aceitação. As pesquisadoras irão conversar sobre a temática do projeto e posteriormente será marcado um dia específico para a escrita das cartas. Será entregue uma autodeclaração para você assinalar que se considera negro(a) e deverá ser preenchida com os seus dados informativos como: nome, idade, formação acadêmica (presencial ou à distância), instituição de formação (pública ou particular), turmas e disciplinas que leciona no momento, jornada de trabalho semanal, tempo de atuação na área da educação e nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa. Serão realizadas as seguintes perguntas: Como os(as) negros(as) foram retratados no currículo das escolas nas quais você estudou e na escola atual? Como é sua prática pedagógica vinculada a Cultura Afro-Brasileira e Africana? Você poderá escrever sua carta a partir desses questionamentos. Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: não haverá riscos inaceitáveis, levando em consideração que você poderá se envergonhar e se constranger com alguma pergunta, fotos ou gravação de voz. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas

com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os encontros serão registrados no diário de campo da pesquisadora e por meio de fotos e gravação de voz e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos. Todos os registros serão guardados por 10 (dez) anos e, posteriormente, serão descartados para que as pessoas não tenham acesso a essas informações, uma vez que você será identificado(a) pelos dados pessoais, visto que, optou-se pelo critério de escolher nomes fictícios, de acordo com sua preferência, para preservar a sua identidade. Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas), ou seja, a pesquisa será financiada com custo próprio das pesquisadoras, com cerca de quinhentos reais para impressões, xérox e combustível para o deslocamento das pesquisadoras, sendo assim, os(as) participantes não arcarão com nenhum custo. Esperamos que essa pesquisa possa propiciar aos(as) professores(as) possibilidades de acesso a outras representações e conhecimentos de suas raízes e pluralidades culturais e propiciar que as pessoas vivam em uma sociedade menos preconceituosa e que reconheça e valorize as conquistas da população negra. Os dados obtidos poderão contribuir de forma única para o desenvolvimento da ciência, dando possibilidade a novas descobertas e ao avanço das pesquisas voltadas a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar. A devolutiva desta pesquisa se dará por meio da realização de eventos a fim de socializar os resultados encontrados durante a pesquisa, como também por publicações em periódicos indexados da área, da dissertação e restituição da pesquisa para os(as) participantes.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser

feito por ambos(as) (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,…….....
(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.ª Dr.ª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM e pela orientanda Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM.

Campo Mourão, ____ de _____de 2019.

_____

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,…….....(nome da pesquisadora ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Campo Mourão, ____ de _____de 2019.

_____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com as pesquisadoras, conforme os endereços abaixo:

Nome: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Endereço: XXXX XXXX XXXX XXXX. CEP: XXXXXXXXX.
Maringá-PR. Tel: (44) XXXXXXXXX.
E-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

Nome: Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista
Endereço: XXXX XXXX XXXX XXXX. CEP: XXXXXXXXX.

Campo Mourão-PR. Tel: (44) XXXXXXXXX.
E-mail: ingrityasmin_@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. UEM-PPG - sala 4.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444
E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C

DADOS INFORMATIVOS DOS(AS) DOCENTES

AUTODECLARAÇÃO E DADOS INFORMATIVOS DO(A) DOCENTE

1. ( ) DECLARO para o fim específico de atender a pesquisa intitulada “Memórias e narrativas de docentes: cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar” que **SOU NEGRO(A)** e possuo aspectos fenotípicos que me caracterizam como pertencente ao grupo racial negro.

2. ( ) DECLARO para o fim específico de atender a pesquisa intitulada “Memórias e narrativas de docentes: cartas pedagógicas sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar” que **NÃO SOU NEGRO(A)** e não possuo aspectos fenotípicos que me caracterizam como pertencente ao grupo racial negro.

Nome completo do sujeito da pesquisa:

_____.

DADOS INFORMATIVOS DO(A) DOCENTE						
Nome Fictício	**Idade**	**Formação Acadêmica**	**Instituição de Formação**	**Turmas e Disciplinas de Atuação**	**Jornada de Trabalho Semanal**	**Tempo de Atuação na Educação**

Campo Mourão, ____de_____ de 2019.

_____

Assinatura ou impressão datiloscópica

ANEXOS

ANEXO A

PARECER COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (COPEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE DOCENTES: CARTAS PEDAGÓGICAS SOBRE A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Pesquisador: Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10382319.0.0000.0104

Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.397.175

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar, por meio das narrativas escritas em cartas de docentes, quais as representações nas práticas pedagógicas e nos currículos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta: No primeiro momento, será solicitado na Secretaria da Educação do município de Campo Mourão – SECED uma autorização para o projeto ser realizado nas escolas municipais com os(as) docentes interessados(as). O município de Campo Mourão-PR conta com quarenta e duas (42) escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Assim, para

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGA
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

a realização deste trabalho, será necessária a participação de dez professores(as) negros(as), que atuam em turmas do 1° ao 5° Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no ensino público do município de Campo Mourão–PR. O que caracteriza que podem ser docentes do gênero masculino ou feminino, de origem africana e que se autodeclaram negros(as). Portanto, não se enquadram nesta pesquisa, pessoas da cor branca, crianças, docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental II e do Ensino Superior. O intuito é verificar se as práticas pedagógicas dos(as) docentes possuem semelhanças ou diferenças e qual a maneira que os(as) eles(as) como negros(as) foram e ainda são retratados(as) no currículo das escolas. Os procedimentos adotados consistem em: serão realizadas visitas de aproximação e conversas com os(as) professores(as) antes da escrita das cartas, a serem realizadas nos momentos de hora atividade desses(as) profissionais. Os encontros serão realizados pelas pesquisadoras e desenvolvidos mediante a aceitação dos(as) mesmos(as) que deverão assinar o termo de consentimento livre e esclarecido para participação nesta pesquisa. As pesquisadoras irão conversar sobre a temática do projeto e posteriormente será marcado um dia específico para a escrita das cartas para que possam criar um vínculo com as pesquisadoras e revelarem autenticidade nos seus escritos. Será entregue uma autodeclaração para os(as) participantes assinalarem que se consideram negros(as) e deverão preencher os dados informativos sobre eles(as), como: nome, idade, formação acadêmica (presencial ou à distância), instituição de formação (pública ou particular), turmas e disciplinas que leciona no momento, jornada de trabalho semanal, tempo de atuação na área da educação e nome fictício que quer ser chamado(a) na pesquisa. Além disso, serão realizadas aos(as) participantes as seguintes perguntas: Como os(as) negros(as) foram retratados no currículo das escolas nas quais você estudou e na escola atual? Como é sua prática pedagógica vinculada a Cultura Afro-Brasileira e Africana? Dessa maneira os(as) professores(as) poderão escrever suas cartas a partir desses questionamentos. Os(as) professores(as) serão informados(as) que sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, podendo recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo aos(as) mesmos(as). O aceite dos(as) professores(as) será realizado por meio de um formulário padrão a ser fornecido pela pesquisadora a todos(as) os(as) eles(as). As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos(as) participantes. Os encontros serão registrados no diário de campo da pesquisadora e por meio de fotos e gravação de voz e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1313664.pdf	07/05/2019 21:55:19		Aceito
Outros	RESPOSTA.docx	07/05/2019 21:53:33	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Coparticipante_alterado.pdf	07/05/2019 21:50:38	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_coparticipante2.pdf	07/05/2019 21:50:07	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autodeclaracao_docentes_alterado.pdf	07/05/2019 21:48:11	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_assinados.pdf	07/05/2019 21:47:17	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Folha de Rosto	folhade_rosto.pdf	26/03/2019 20:45:21	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_projeto.docx	12/03/2019 23:50:48	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito

Cronograma	Cronograma_cronograma.docx	12/03/2019 23:49:36	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Coparticipante_Seced.docx	12/03/2019 23:49:21	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autodeclaracao_dados_docentes.docx	12/03/2019 23:48:57	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_SUJEITOS.docx	12/03/2019 23:48:43	Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MARINGA, 17 de Junho de 2019

Assinado por:
Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador(a))

ANEXO B

DIVISÃO DE ESTRUTURA E SISTEMA DE ENSINO (DIESE)
DADOS QUANTITATIVOS DOS(AS) DOCENTES DA REDE MUNICIPAL

Município de Campo Mourão

COMUNICAÇÃO INTERNA	*Nº 05/2019*

De: DIESE/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Para: Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista

Em resposta à consulta realizada, informamos que na Rede Municipal de Ensino, no ano letivo de 2018, dentro da Base do Educacenso foram informados os seguintes números:

Professores do sexo feminino: 898, destes 22 se declararam da cor "preta".

Professores do sexo masculino: 31, destes 2 se declararam da cor "preta".

Campo Mourão, 03 de abril de 2019.

Atenciosamente

Laura Clotilde Moller Hanisch

Divisão de Estrutura e Sistema de Ensino