



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSA THAÍS LIMA DA COSTA

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS:
possibilidades multiculturais e antirracistas

Rio Janeiro
2021

Clarissa Thaís Lima da Costa

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: possibilidades
multiculturais e antirracistas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a PhD. Ana Ivenicki

Rio de Janeiro
2021

CIP - Catalogação na Publicação

C837n Costa, Clarissa Thais Lima da
Narrativas de Mulheres Negras na Educação de
Crianças: possibilidades multiculturais e
antirracistas / Clarissa Thais Lima da Costa. --
Rio de Janeiro, 2021.
145 f.

Orientadora: Ana Ivenicki.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Multiculturalismo. 2. Narrativas de Mulheres
Negras. 3. Interseccionalidade. 4. Educação
Antirracista. I. Ivenicki, Ana, orient. II. Título.

Clarissa Thaís Lima da Costa

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: possibilidades
multiculturais e antirracistas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovada em

(Profa. Ana Ivenicki, Doutora, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

(Profa. Eugenia Portela de Siqueira Marques, Doutora, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

(Prof. José Jairo Vieira, Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

À minha amada mãe Rosa Maria de Lima, *in memoriam*, que nos educou - a mim e a meus irmãos - exercendo uma educação com compromisso coletivo, mesmo sem saber desta finalidade, em especial para a população negra e marginalizada. Esta dissertação enquanto pesquisa em prol de uma luta coletiva, é resultante da educação para o resgate que tivemos.

Às minhas ancestrais, nas figuras de minhas avós, *in memoriam*, Iracema Andrade Lima e Maria de Lourdes Monteiro da Costa.

Às crianças brasileiras, nas figuras da Milla de Lima da Cruz Barcellos, Arthur Santos Nascimento Silva, Guilherme de Souza Nascimento, Larissa Nascimento Vaz e Isadora Nascimento Vaz que nos enchem de esperança de dias melhores.

Às professoras que exercem a Educação nas perspectivas multiculturais e/ou antirracista, mesmo que não saibam que o fazem, mas se comprometem com uma Educação que resgata grupos subalternizados, em especial, os povos negros e indígenas brasileiros.

AGRADECIMENTOS

Nós, enquanto Mulheres Negras, temos a possibilidade de recebermos uma força ancestral capaz de nos ser ensinada e nos colocar num estado de alerta, ao observar nas entrelinhas, as brechas para o cuidado, a proteção e a emancipação de nossas crianças, do nosso povo. É quando trazemos às memórias dos ensinamentos de nossas mais velhas: avós, mães, tias. Agradeço às mulheres negras por tais ensinamentos, que se tornaram objeto desta dissertação.

Agradeço, *in memoriam*, às mais velhas de minha casa: à minha mãe Rosa Maria de Lima, à minha avó Iracema Andrade Lima (vovó China), à minha avó Maria de Lourdes Monteiro da Costa (vovó Lourdes), à minha tia Rosileide Maria de Lima (tia Leide), por toda a intercessão que solicitei a elas em minhas orações quando achei que não conseguiria concluir a pesquisa.

Agradeço à minha irmã Ana Carolina Lima da Costa por todo amor, carinho e encorajamento desde a minha participação no processo seletivo para PPGE/UFRJ até a defesa da dissertação. Agradeço ainda por toda a paciência, compreensão da minha bagunça na casa sem tempo para arrumar, pelo apoio e carinho no processo de pesquisa e escrita em meio ao isolamento social que fizemos juntas diante à pandemia da COVID 19.

Agradeço ao meu irmão Celso Eduardo Lins de Oliveira e aos meus sobrinhos Sofia Lins Dias e Santiago Dias Lins de Oliveira por todo o incentivo e apoio durante o processo de pesquisa e escrita.

Ao meu pai, Laerte Silva da Costa, agradeço por todas as orações, incentivo e apoio.

À amiga Bianca Policarpo pelo apoio e incentivo desde a participação no processo seletivo para o PPGE/UFRJ até a defesa da dissertação.

À Profa. Dra. Ana Ivenicki por ter acreditado no projeto de pesquisa, abrindo para mim a porta da UFRJ e tornando real a possibilidade da pesquisa na qual tenho a honra de tê-la como orientadora.

Aos queridos colegas do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), em especial, Érika Loureiro, Josimeia Santos, Gislene Chatak e Jorge Paulino pelas trocas de ideias acerca da pesquisa.

Aos professores Amilcar Pereira e Jairo Vieira pelas possibilidades apontadas para a pesquisa nas disciplinas Educação Antirracista e Pensamento Decolonial e Educação ministradas por eles no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGE/UFRJ.

À Profa. Dra. Eugênia Portela de Siqueira Marques da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (FE/UFMS), ao Prof. Dr. José Jairo Vieira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), à Profa. Dra, Claudia Miranda, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (FE/UNIRIO) e ao Prof. Dr. Amilcar Pereira (FE/UFRJ) pelo aceite do convite para a composição da banca como examinadores da defesa da minha dissertação, bem como à Solange Rosa, Secretária do PPGE/UFRJ que mostrou-se disponível a todo momento para sanar dúvidas relativas a questões de ordem administrativa e burocrática ao longo de minha caminhada no mestrado.

Ao Prof. Fábio Castilhos pela leitura atenta no momento da revisão textual deste trabalho.

Agradeço a Deus pela maravilhosa oportunidade de pesquisar Mulheres Negras, em um resgate ancestral para o entendimento acadêmico de compreendê-las como possibilidades de Educadoras na perspectiva multicultural e antirracista, e ainda, por colocar em minha trajetória as pessoas incríveis mencionadas acima para que esta pesquisa e a vitória desta dissertação fosse possível.

RESUMO

COSTA, Clarissa Thaís Lima. **Narrativas de Mulheres Negras na Educação de Crianças:** possibilidades multiculturais e antirracistas. Rio de Janeiro, 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A pesquisa intitulada “Narrativas de Mulheres Negras na Educação de Crianças: possibilidades multiculturais e antirracistas”, investigou narrativas a fim de apurar a participação de mulheres negras para a educação de crianças na perspectiva multicultural (IVENICKI, 2020). Em cumprimento aos objetivos elencados, averiguamos anais das 37ª e 38ª Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para comprovar a originalidade da pesquisa; utilizamos a metodologia de Escrivência (EVARISTO, 2017a) para analisar possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista em publicações de própria autoria, inclusive em publicação infantil, bem como a metodologia análise de dados para averiguar tais abordagens em outras publicações a partir de obras que pesquisaram narrativas de mulheres negras. Também nos ancoramos nos conceitos de Multiculturalismo, como “um conjunto de respostas à diversidade cultural e de desafios a preconceitos” (IVENICKI, 2018, 2020); Interseccionalidade que “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (CRENSHAW 2004, p.177), e Intelectualidade, compreendendo intelectual como “alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas, porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo”(hooks, 1995). Tais conceitos ampararam a referida pesquisa que pretende contribuir, na perspectiva multicultural, como um conjunto de respostas que buscam reconhecer nas narrativas de mulheres negras a intelectualidade necessária para desafiar preconceitos. Desse modo, observada a originalidade da pesquisa, que teve como objeto de investigação narrativas de mulheres negras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, concluímos que, quando conscientes de suas condições, identidades e interseccionalidade, mulheres negras apresentaram potenciais multiculturais na forma como concebiam a educação, objetivando, à sua maneira, desafiar preconceitos e valorizar suas culturas.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Narrativas. Interseccionalidade. Educação Antirracista.

ABSTRACT

COSTA, Clarissa Thaís Lima. Narratives of Black Women in the Education of Children: multicultural and anti-racist possibilities. Rio de Janeiro, 2021. 146 f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The research entitled “Narratives of Black Women in the Education of Children: multicultural and anti-racist possibilities”, investigated narratives in order to ascertain the participation of black women in the education of children in a multicultural perspective (IVENICKI, 2020). In compliance with the listed objectives, we investigated the annals of the 37th and 38th Annual Meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), to prove the originality of the research; we used the Escrivência methodology (EVARISTO, 2017) to analyze possibilities of a multicultural and / or anti-racist approach in publications of our own, including in children's publications, as well as the data analysis methodology to investigate such approaches in other publications based on works that researched narratives of black women. We are also anchored in the concepts of Multiculturalism, such as “a set of responses to cultural diversity and challenges to prejudice” (IVENICKI, 2018, 2020); Intersectionality that “deals specifically with the way in which racism, patriarchy, class oppression and other discriminatory systems create basic inequalities that structure the relative positions of women, races, ethnicities, classes and others” (CRENSHAW 2004, p.177) , and Intellectuality, understanding intellectual as “someone who deals with ideas crossing discursive boundaries, because he or she sees the need to do so” (hooks, 1995). Such concepts supported the referred research that intends to contribute, in the multicultural perspective, as a set of responses that seek to recognize in the narratives of black women the intellectuality necessary to challenge prejudices. Thus, observing the originality of the research, which had as its object of investigation narratives of black women with multicultural and / or anti-racist possibilities, we conclude that, when aware of their conditions, identities and intersectionality, black women presented multicultural potentials in the way they conceived the education, aiming, in its own way, to challenge prejudices and to value their cultures.

Keywords: Multiculturalism. Narratives. Intersectionality. Anti-racist Education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - AS MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PARA AS INFÂNCIAS: serviço ou possibilidades multiculturais e/ou antirracistas?	13
1.1 INTRODUÇÃO	13
1.2 PROBLEMA	14
1.3 OBJETIVOS	17
1.4 JUSTIFICATIVA	18
1.4.1 Justificativa de ordem pessoal.....	18
1.4.2 Justificativa no que compete a Relevância para a Educação Brasileira.....	20
1.4.3 Justificativa no que compete a originalidade da pesquisa.....	21
1.4.4 Justificativa no que compete à Análise de publicações de autoria própria.....	22
1.5 REFERENCIAL TEÓRICO	26
1.5.1 Multiculturalismo	26
1.5.2 Intelectualidade	29
1.5.3 Interseccionalidade.....	30
1.5.4 Referências para narrativas na interseccionalidade mulher-negra	30
1.5.5 Educação Antirracista	33
1.6 METODOLOGIA	39
1.6.1 Escrivivência	39
1.6.2 Análise Documental	40
1.6.2.1 Análise Documental – Dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)	41
1.6.2.2 Análise Documental dos livros de própria Autoria.....	41
1.6.2.3 Análise Documental de livro infantil de própria Autoria	42
1.6.3 História da Vida	43
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	44
CAPÍTULO II - OBSERVÂNCIA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ALCANÇAR OS CAMINHOS A PERCORRER.....	46
2.1 ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS NA 37ª REUNIÃO DA ANPEd....	47
2.1.1 Trabalhos apresentados no GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa ...	47
2.1.2 Trabalhos apresentados no GT 07 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista	48

2.1.3 Trabalhos apresentados no GT 07 com possibilidades de convergência com a categoria intelectualidade	51
2.1.4 Trabalhos apresentados no GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa	54
2.1.5 Trabalhos apresentados no GT 21 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista	55
2.1.6 Trabalhos apresentados no GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa ...	57
2.1.7 Trabalhos com possibilidades de convergência com a categoria Intelectualidade .	58
2.2 ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS NA 38ª REUNIÃO DA ANPEd....	60
2.2.1 Trabalhos apresentados no GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa ...	60
2.2.2 Trabalhos apresentados no GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa ...	62
2.2.3 Trabalhos apresentados no GT 21 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista	63
2.2.4 Trabalhos apresentados no GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa ...	67
2.3 BALANÇO FINAL DO CAPÍTULO II: O QUE CONSTATAMOS COM A ANÁLISE DOS ANAIS DA ANPEd (2015/2017)?	70

CAPÍTULO III - NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: POSSIBILIDADES MULTICULTURAIS E/OU ANTIRRACISTAS!..... 73

3.1 ESCRIVENDO: ANÁLISE DA NARRATIVA DE MINHAS VIVÊNCIAS ENQUANTO PROFESSORA PUBLICADAS EM LIVROS DE MINHA AUTORIA	73
3.1.1 Análise de possíveis abordagens multiculturais em narrativas de Cor de Pele: valorizando diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015).....	73
3.1.1.1 Trecho de narrativa que sinaliza a presença do racismo no corpo docente.....	79
3.1.1.2 Trecho de narrativa que sinaliza a presença do racismo no corpo discente.....	81
3.1.1.3 Trecho de narrativa que sinaliza a importância da educação com abordagem multicultural	83
3.1.1.4 Trecho de narrativa com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista.....	84
3.1.2 Análise de possíveis abordagens multiculturais em narrativas de Cor de Pele II: (Re) conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA, 2017a)	85
3.1.2.1 Trechos de narrativas que sinalizam a presença do racismo no corpo docente ...	90
3.1.2.2 Trechos de narrativas que sinalizam a presença do racismo no corpo discente...	91
3.1.2.3 Trechos de narrativas que sinalizam a importância da educação com a perspectiva multicultural	92
3.1.2.4 Trechos de narrativas com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista	93

3.1.3 Análise de narrativa com possibilidades multiculturais e/ou antirracista em livro infantil de minha própria autoria (LIMA, 2017b)	94
3.1.3.1 A Capa: análise de possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista	95
3.1.3.2 As personagens centrais: análise de possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista	96
3.1.3.3 Perspectivas Multiculturais: análise de narrativas reportadas às crianças	97
3.1.3.4 Desfecho: análise de possibilidades de abordagens multiculturais e/ou antirracistas	99
3.2 MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: ANÁLISE DE NARRATIVAS COM POSSIBILIDADES DE PERSPECTIVA MULTICULTURAL E /OU ANTIRRACISTA EM OUTRAS PUBLICAÇÕES	102
3.2.1 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a presença do racismo no corpo docente	102
3.2.2 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a presença do racismo no corpo discente	106
3.2.3 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a importância da educação multicultural	109
3.2.4 Trechos de narrativas de mulheres negras com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva multicultural e/ou antirracista	111
3.2 BALANÇO FINAL DO CAPÍTULO	114
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	118
REFERÊNCIAS QUANTO ÀS ANÁLISES DO CAPÍTULO II (ANPEd).....	122
APÊNDICES	126

*Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio.
Conceição Evaristo*

CAPÍTULO I – NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO PARA AS INFÂNCIAS: POSSIBILIDADES MULTICULTURAIS E ANTIRRACISTAS

O Capítulo I abarca a exposição da estruturação da pesquisa de modo que sejam explicitados os caminhos para a elaboração da mesma, tendo como sentido as narrativas de Mulheres Negras enquanto educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Deste modo, neste capítulo, encontra-se: 1.1- Introdução, 1.2- Problema, 1.3- Objetivos, 1.4- Justificativa, 1.5- Referencial Teórico, 1.6- Metodologia, 1.7- Estrutura da Dissertação.

1.1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Narrativas de Mulheres Negras na Educação de Crianças: possibilidades multiculturais e antirracistas” investigou narrativas de mulheres negras no que se refere à educação de crianças, na perspectiva multicultural (IVENICKI, 2020). Reportamo-nos às mulheres negras como aquelas que advêm de um processo histórico de violência escravocrata, que resultou na ruptura das relações sociais, culturais e políticas com relação ao e seu continente de origem, o continente africano. Deste modo, reconhecemos as mulheres negras como sujeitos resultantes de tal processo histórico, na constante busca do resgate identitário, histórico e social, permeado de resistência às violências de gênero e raça. Recorremos a Crenshaw (2004, p.8) para “reconhecer que as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero”, sendo necessário, portanto o conceito de interseccionalidade, o qual está explicitado, mais adiante, no Referencial Teórico situado na página 30.

À luz da história das mulheres negras no Brasil, dentre outras tarefas, aquela que lhes foi, e ainda é, atribuída compete ao trabalho doméstico, incluindo o cuidar e o educar das crianças pequenas, sendo tal função latente até os dias de hoje. Considerando as mulheres negras como resistentes a opressões seculares e contemporâneas, pesquisamos as relações educacionais de tais mulheres com as crianças na perspectiva multicultural defendida por Ivenicki (2018, p. 1152), compreendida como “um conjunto de respostas à diversidade cultural e de desafios a preconceitos”.

O reconhecimento de mulheres negras como educadoras lhes incorpora um papel intelectual. Entretanto, nesta perspectiva, argumentamos que a sociedade sexista/racista atribui, às mulheres negras, apenas o papel de servir. Neste sentido, concordamos com hooks¹ (1995, p. 468), quando afirma que “é o conceito ocidental sexista/racista de quem e o que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual”. Portanto, reportar o imaginário social às mulheres negras como educadoras, ou seja, com contribuição social enquanto intelectuais, significa atribuir-lhes possibilidades emancipatórias com relação à sua inviabilização, ao longo da história do Brasil. Da mesma forma, tal tarefa ajuda a elucidar referências educacionais trazidas por estas mulheres o que sintetiza uma relevante contribuição para promover a educação antirracista. À vista disso, analisamos as narrativas das mulheres negras para averiguar possibilidades da perspectiva multicultural e/ou antirracista na educação de crianças como exercício intelectual, desenvolvida por elas.

Embora a pesquisa seja realizada por mim, este estudo é orientado, portanto, sinto-me incumbida de escrever na primeira pessoa do plural, trazendo, à tona, a coletividade, tanto da orientação quanto do grupo de pesquisa. No entanto, será possível observar que, em momentos de escrevência (a ser esclarecido mais adiante, no item 1.6 Metodologia), a escrita estará na primeira pessoa do singular.

1.2 PROBLEMA

A investigação parte da hipótese de que Mulheres Negras, ao assumirem a condição de Educadoras, têm possibilidades de adotarem perspectivas que se coadunam com sensibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

As opressões vivenciadas historicamente por Mulheres Negras podem ser analisadas, entre os diferentes tipos de violências, por distintos silenciamentos: ora de suas vozes, ora de suas narrativas ou, até mesmo, de suas histórias. Encontrei nas escritas de Kilomba (2020), hooks (2017) e Evaristo (2017a) passagens significativas acerca da boca, língua e voz, respectivamente. Assim, Kilomba (2020, p. 33), ao discorrer sobre o silenciamento de

¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e grafa-se em letra minúscula por posicionamento da própria autora. Para ela, “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. (<https://www.geledes.org.br/a-pedagogia-negra-e-feminista-de-bell-hooks/>)

escravizadas/os a partir da imagem de Anastácia utilizando a máscara, descreve a boca do seguinte modo:

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido censurado.

A descrição de *boca* elaborada por Kilomba (2020) acima, encontra maior sentido quando a referida autora discorre sobre a máscara a qual para ela “a sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura” (KILOMBA, 2020, pág. 33). Vislumbrar órgãos do corpo humano como mecanismo de apropriação para a manutenção de controle de poder nos possibilita cogitar a possibilidade de que, havendo silenciamentos, o que não poderia ser dito, ou ainda, o que não poderia ser ouvido?

Ao ponderar sobre opressões, encontramos em hooks (2017, p. 224), reflexões acerca da língua onde ela afirma que:

Penso agora no sofrimento dos africanos desalojados e “sem lar”, obrigados a habitar num mundo onde viam pessoas iguais a si, com a mesma cor de pele e a mesma condição, mas sem uma língua comum para falar uns com os outros, que precisavam da “língua do opressor”. “*Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você.*”. Quando imagino o terror dos africanos a bordo de navios negreiros, nos palanques dos leilões, habitando a arquitetura insólita das fazendas de monocultura, considero que esse terror ia além do medo da punição e residia também na angústia de ouvir uma língua que não compreendiam. [...] Penso nos negros encontrando uns aos outros num espaço distante das diversas culturas e línguas que os distinguiam uns dos outros, obrigados pelas circunstâncias a achar maneiras de falar entre si num “mundo novo” onde a negritude e a cor escura da pele, e não a língua, se tornariam o espaço da formação de laços. Como lembrar, como evocar esse terror? Como descrever o que devem ter sentido os africanos, cujos laços mais profundos haviam sido sempre forjados no espaço de uma língua comum, mas foram transportados abruptamente para um mundo onde o som da própria língua materna não tinha sentido?

As reflexões de hooks (2017) nos remetem a inquietações tanto quanto às reflexões de Kilomba (2020), pois ambas autoras trazem à tona processos seculares de violência que, ao mesmo tempo que silenciavam, impediam a compreensão do que era dito, ou ainda, impunha uma nova língua como demonstrou hooks (2017) acima. No entanto, Evaristo (2017b) em entrevista para a revista Carta Capital, afirma que “a nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” e, ao apresentar a 3ª edição de *Becos da Memória*, a autora escreve em um prefácio intitulado “Da Construção de Becos”: “busco a voz, a fala de quem conta para se misturar à minha” (Evaristo, 2017a, p.11). A fala de Evaristo (2017a) nos remete às narrativas como libertação,

como uma escrevivência que dá voz, permite narrativas que por diferentes motivos foram silenciadas por gerações.

No entanto, ao analisar o histórico da educação infantil relatado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013a) - versão do documento que integra a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013b) - compreendem-se as diretrizes conforme Saballa de Carvalho (2015, p.467), que se reporta ao referido documento como “um conjunto de orientações, de parâmetros gerais curriculares, colocado para uma etapa educacional”. Observamos, naquele documento, um silenciamento das questões ligadas a gênero e raça para expor a construção da identidade das creches. Apenas há menção à classe social das crianças e aos objetivos dos atendimentos conforme podemos ver no extrato a seguir (BRASIL, 2013b, p.81):

“A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.”

Nota-se que o referido documento, ao mencionar este período histórico (séc. XIX), que é concomitante ao período pós-abolição, não menciona as categorias de raça/etnia e gênero, nem ao se referir a adultos ou a crianças, trazendo, à tona, apenas a categoria de classe social dos grupos atendidos, como consta no excerto a seguir: [a concepção de creche compreendia] o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2013b, p. 81).

Tal ênfase nas DCNEB (BRASIL, 2013b) exclusivamente em classe social (pobres ou socialmente privilegiados) configura a omissão anteriormente referida com relação a gênero e raça, em documento oficial, não nos permitindo vislumbrar possíveis participações de mulheres negras em tais debates. Entretanto, concordamos com hooks (1995, p.468) quando afirma que “como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual” diante silenciamentos. A presença intelectual é constante

no campo educacional, demonstrando a relevância desta pesquisa para as mulheres negras e, em consequência, para a educação brasileira.

A importância do histórico narrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b), quando se reporta às diferenciações das políticas educacionais para as infâncias de grupos privilegiados e de outros grupos, dá-se na medida em que este documento oficial reconhece a maneira desigual mediante a qual as crianças, bem como as comunidades que as cercavam, eram vistas para a construção do que, nos dias de hoje, compreendemos como a etapa educacional Educação Infantil.

Para esta pesquisa, a omissão da menção de gênero e raça numa abordagem temporal concomitante ao período da pós-abolição da escravatura no Brasil, em documento oficial, corrobora com o argumento de que pode haver personagens omitidos que possuem relevância educacional multicultural.

Em suma, considerando o reconhecimento de objetivos distintos destinados ao cuidar e ao educar para grupos sociais também distintos no séc. XIX; a ausência de referências da raça/etnia de tais grupos sociais; e, ainda, as mulheres negras enquanto protótipos de resistências a opressões tanto seculares como contemporâneas, bem como o olhar do multiculturalismo como potente para o desafio a preconceitos, pergunta-se: qual é a participação de mulheres negras na educação para as infâncias, a partir de suas narrativas e que possibilidades multiculturais e antirracista apresentam?

1.3 OBJETIVOS

A partir do exposto, a presente pesquisa analisou narrativas de mulheres negras na educação de crianças, com os objetivos de:

- fazer um levantamento da produção do conhecimento sobre interseccionalidade de marcadores de gênero/raça/infâncias/multiculturalismo/educação antirracista, a partir de trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dos grupos de pesquisa 07, 21 e 23, no período de 2015 e 2017.

- elaborar a escrita, enquanto mulher negra e professora, com vistas nas narrativas em publicações de própria autoria (LIMA, 2015, 2017a, 2017b), investigando a possibilidade de abordagens multiculturais e antirracistas;

- analisar narrativas de Mulheres Negras em publicações pré-selecionadas (COLEMAN, 2020; BRASIL, 2013c; MÜLLER, 2008) observando possibilidades de abordagens multiculturais e antirracistas.

1.4 JUSTIFICATIVA

1.4.1 Justificativa de ordem pessoal

Minha vivência enquanto Mulher Negra e Professora da Educação Infantil foi uma das motivações para investigar a relação de Mulheres Negras com a Educação, na perspectiva multicultural e antirracista.

No ano de 2011, retornei para a sala de aula da Educação Infantil (EI) depois de, por seis anos, lecionar no ensino fundamental. No início da carreira, no ano 2001, havia me encantado por esta etapa da educação ao ler o livro *A Paixão de Conhecer o Mundo* (FREIRE, 1983) ainda na Faculdade Normal Superior na Universidade Cândido Mendes (UCAM), campus Teresópolis, na qual me graduei. No entanto, quando obtive a primeira experiência na Educação Infantil em uma pequena escola particular adaptada na estrutura de uma casa, no município de Teresópolis, percebi que a educação infantil com a qual me deparei era muito diferente da obra de Freire (1983), principalmente pelo fato de a equipe diretiva ser bastante exigente, determinando, de maneira firme, o fazer pedagógico.

Em 2006, já formada e pós-graduada em Psicopedagogia Aplicada à Escola pela Universidade Serra dos Órgãos (Unifeso), decidi morar na capital Rio de Janeiro e participei do processo seletivo para uma escola particular na zona sul. A escola era referência na cidade, com uma arquitetura escolar também de referência, pois foi construída em 1888 para esta finalidade.

A minha primeira experiência naquela escola foi assessorar a direção do colégio, apesar de ter feito a entrevista para lecionar na 2ª série do ensino fundamental (nomenclatura da época). A explicação foi que outra professora foi selecionada para a vaga, mas a diretora gostou tanto da entrevista que me convidou para assessorá-la, de modo que eu pudesse aguardar a próxima vaga docente. Percebi que havia poucos professores e alunos negros naquele ambiente escolar. Entre os alunos negros, estavam filhos de diplomatas de países africanos e bolsistas.

Quando comecei a lecionar no ensino fundamental, lá permaneci por seis anos. Naquela época, fiz outra pós-graduação, dessa vez em Relações Étnico-Raciais e

Educação, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), concluindo o curso em 2010. Até que, no ano letivo seguinte, fui comunicada de que eu seria realocada para a educação infantil. Na época chorei, fiquei muito triste, pois acreditava que estaria retrocedendo em minha carreira e que eu não saberia mais lecionar para a faixa etária de três anos de idade.

No entanto, retornar para a Educação Infantil, diferentemente do que eu imaginava, permitiu que eu me reencontrasse com a Educação. A partir do reconhecimento da potência do desenvolvimento infantil na faixa etária já mencionada, pude compreender que o desenvolvimento das crianças pequenas, da mesma forma que o das crianças maiores, só seria pleno a partir de uma educação antirracista, com sensibilidades que hoje compreendo como multiculturais.

Expor todas essas relações por meio de meus livros “Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais” (LIMA, 2015) e “Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA, 2017a), possibilitou a troca de experiências com outras professoras negras de educação infantil, que se reconheceram em tais escritos. Em seguida, a publicação do livro infantil “Do Gelo ou do Fogo?” (LIMA, 2017b), também de minha autoria, possibilitou o diálogo sobre as relações raciais não apenas com adultos, sobretudo, professoras da Educação Infantil (como pretendiam os dois primeiros livros), como também com as crianças, especialmente as pequenas.

Assim, no ano de 2019, após dez anos distante dos estudos acadêmicos, passei no processo seletivo para o Mestrado em Educação, no PPGE/UFRJ, em primeiro lugar como cotista. Comecei a fazer parte do Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), coordenado pela Profa. PhD Ana Ivenicki, ao lado das colegas mestrandas Érika Loureiro, Josiméia Santos, Gislene Chatack e do colega doutorando Jorge Paulino. No entanto, no ano de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia da COVID 19 razão pela qual o GEM passou a reunir-se de maneira remota. No GEM, pude me certificar da relevância da pretendida pesquisa com as contribuições e constantes trocas com todos os membros, aos quais, desde já, sou extremamente grata.

A interculturalidade, integrada na linha de pesquisa de uma universidade de excelência para a Educação, traz a esperança da formação de professores que possam, por intermédio de sua sala de aula, contemplar, fortalecer e reproduzir as diversas identidades e culturas existentes na sociedade. Dessa forma, quando refletidas no ambiente escolar, estas identidades quebram

o paradigma da omissão cultural, ideológica e identitária, e permitem ampliar o olhar e agir a partir de perspectivas multiculturais de desafio a preconceitos e valorização da diversidade.

Deste modo, a motivação para a presente pesquisa passou pela oportunidade de analisar, cientificamente, os livros mencionados de minha autoria, aproveitando os dados coletados para as publicações, bem como possibilitando desnudar potenciais multiculturais e/ou antirracistas nas narrativas presentes nos depoimentos para a elaboração dos livros. Investigar o papel das mulheres negras para a educação brasileira, a partir de sua relação com as crianças pequenas, pôde trazer à tona, fatos e personagens relevantes para a educação brasileira, possibilitando contribuições para o debate educacional sobre a temática, no Brasil.

1.4.2 Justificativa no que compete a relevância para a Educação Brasileira

O histórico da Educação Infantil no Brasil reporta, a esta etapa da educação, o papel fundamental de um espaço seguro para alocar as crianças pequenas, sobretudo para atender às famílias trabalhadoras. Neste primeiro momento, as instituições que alocavam as crianças pequenas cumpriam, de fato, a missão assistencialista e não pedagógica. Atualmente, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, correspondendo à faixa etária de zero a cinco anos, cujo trabalho pedagógico está pautado na indissociabilidade entre o cuidar e o educar (ROSEMBERG, 2010).

Ao longo de oito anos lecionando na educação infantil, foi possível observar, enquanto mulher negra e professora, o cotidiano deste segmento e as relações/interações que estão postas. Desta forma, foi possível desnudar o meu preconceito com essa etapa da educação básica: reconhecê-la como direito da criança a desenvolver-se integralmente; e compreender a necessidade da valorização profissional docente diante do desprestígio, tanto com relação à competência dos professores no que diz respeito a seus saberes, quanto à sua remuneração salarial. Ainda, senti a necessidade de apresentar-me, profissionalmente e academicamente, diante de olhares de desconfiança, por parte de algumas famílias e, até mesmo, de colegas de profissão.

Também, foi observado um comportamento comum na sala de aula da Educação Infantil: “Me empresta o lápis cor de pele?”. Esta pergunta, ainda recorrente nas salas de aula pelo Brasil, segundo relatos, trouxe reflexões a respeito da formação da identidade étnico-racial das crianças pequenas no ambiente escolar. Isto porque a referência à cor de pele era, e ainda tem sido, com relação à identidade etnicorracial branca. Assim, o reconhecimento de que o

currículo escolar tende a ser eurocêntrico reporta à observação de que, na educação infantil, etapa em que se pretende desenvolver a identidade do sujeito, o eurocentrismo é percebido desde o “lápiz cor de pele” até os brinquedos, murais, literatura, passando, ainda pelas relações entre professores e alunos. (CAVALLEIRO, 1998; LIMA, 2015).

Contudo, sinalizo, como motivação deste estudo, averiguar se mulheres negras, a partir do reconhecimento identitário interseccional que as permeia, vislumbram, na perspectiva multicultural e/ou antirracista, a educação de crianças para romper paradigmas. Nota-se a relevância da temática para a educação brasileira, se comprovada tal constatação, na medida em que, desnudar o papel educador de mulheres negras, tem possibilidades de revelar, em tais mulheres, a provável intelectualidade mitigada, distorcida, mas com a expectativa de que contribuiu, silenciosamente, para o resgate da identidade étnico-racial do povo brasileiro, com a inserção da perspectiva educacional multicultural em sua maneira de educar.

1.4.3 Justificativa no que compete a originalidade da pesquisa

No cotidiano escolar, uma inquietação me fez refletir se nós, enquanto conscientes de nossas identidades na interseccionalidade entre gênero e raça/etnia, como mulheres negras, oportunamente provocamos as questões multiculturais na educação. Inquieta-me vislumbrar se tais desafios educacionais, quando muito intensos, são sentidos em narrativas de mulheres negras, na busca de suas brechas.

Deste modo, observar pesquisas que abordam a perspectiva multicultural, uma das razões da escolha para apresentar o projeto na linha de pesquisa “Inclusão, Ética & Interculturalidade”, sob a orientação da Profa. PhD. Ana Ivenicki, provocou em mim o desejo de investigar se tais inquietações acerca das relações de mulheres negras com a educação infantil já havia sido objeto de pesquisas anteriores. Investigar o potencial educador infantil de mulheres negras, na perspectiva multicultural, e refletir sobre caminhos para a valorização profissional das professoras da educação infantil, foram as motivações para a pesquisa, em sua originalidade.

A linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), associada ao Grupo de Estudos Multiculturais (GEM), sob o comando da Profa. Ana Ivenicki, apresentou-se como o local propício para esta investigação, que pretende desnudar a faceta educadora de mulheres negras, na perspectiva multicultural e antirracista.

Como um dos objetivos da pesquisa já mencionados neste projeto, fizemos a análise de 132 trabalhos dos anais mais recentes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentados pelos Grupos de Trabalho (GT'S) 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 21- Educação e Relações Étnico-Raciais e 23- Gênero, Sexualidade e Educação, na 37ª Reunião Científica Anual da ANPEd, que aconteceu entre os dias 04 e 08/10 de 2015 em Florianópolis/SC, com o tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira” e, na 38ª Reunião Científica Anual da ANPEd, que aconteceu entre os dias 01 e 05/10 de 2017 em São Luís/MA, com o tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”.

Foram destacados para este estudo, aqueles que apresentaram análises com ênfase nas categorias multiculturalismo, interseccionalidade mulheres negras, intelectualidade e educação antirracista.

Considero, como outra motivação para esta pesquisa, analisar as pesquisas já realizadas sobre a temática, para nos assegurarmos do que ainda é necessário investigar no que compete à faceta educadora de mulheres negras, com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

1.4.4 Justificativa no que compete à Análise de publicações de minha própria autoria

a) Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015)

Quando escrevi o meu primeiro livro, o Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015), tive a pretensão de compartilhar algumas vivências no ambiente escolar, tanto enquanto aluna, com memórias de minha infância, quanto como professora. No entanto, ao dialogar com professoras, negras ou não, durante o processo de escrita, percebi que muitas delas também tinham vivências acerca das relações raciais no ambiente escolar, por meio de casos de racismo ou de experiências antirracistas.

O convite às três professoras depoentes, sendo uma negra e duas não negras, foi feito de acordo com o interesse de cada uma em participar do livro, com a oferta da partilha de suas experiências. Para o aceite do convite, as depoentes estavam cientes de que não se tratava de um livro de depoimentos, mas sim de narrativas acerca das relações raciais no ambiente escolar. As experiências das professoras me foram contadas por meio de depoimentos, que foram gravados em áudio em uma roda de conversas na Biblioteca Parque Estadual do Rio de Janeiro

a meu convite. Houve o consentimento das professoras da utilização da gravação com a finalidade de publicar as narrativas no referido livro. Provoquei o diálogo, relatando experiências pessoais e trechos de livros de Paulo Freire. Assim, o diálogo teve início e cada professora relatou suas experiências, sem que houvesse uma delimitação temática, ou seja, não solicitei que falassem sobre casos de racismo (com elas ou seus alunos) ou experiências multiculturais e/ou antirracistas.

Com a inserção dos depoimentos das professoras no livro, pensei no quanto o ambiente escolar pode trazer experiências positivas e negativas para crianças e adultos. Quando as experiências são com as crianças, há a possibilidade de impactar a vida adulta do sujeito. Neste sentido, quis inserir, no livro, as experiências de uma estudante negra que, numa conversa informal, relatou-me suas perspectivas a respeito das relações raciais na escola e, também, com adultos negros com destaque social na vida adulta, a saber, um Desembargador do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ), um Procurador do Ministério Público do Trabalho (MPT) e um músico renomado, todos negros, que me contaram como foi a vida escolar enquanto crianças negras em outras épocas. Assim, solicitei que também depusessem para o livro. Os últimos depoimentos foram gravados de forma individual. Os depoimentos do Desembargador e do Procurador foram gravados em seus respectivos gabinetes oficiais no TJ e no MPT. Já o depoimento do músico foi gravado em seu apartamento na Lagoa, no Rio de Janeiro-RJ.

Com 15 anos de experiência em sala de aula, o livro foi lançado na XVII Bienal Internacional do Livro do Rio, impulsionado pela minha necessidade de dialogar com educadoras(es) a respeito das relações raciais na escola a partir de minhas experiências enquanto professora. Para esta pesquisa, interessa a análise das narrativas que compõem o livro, para desnudar possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

b) Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA, 2017a)

Em meados de 2016, conheci o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO RIO) e, em 2017, fui eleita dirigente sindical. O convite para a participação da chapa partiu da necessidade de o Sindicato ter a representatividade de mais professoras da Educação Infantil, bem como a representatividade de professores negros em sua composição. Dessa forma, no Sinpro Rio, tive a oportunidade de conhecer a realidade cotidiana de professoras da Educação Infantil das escolas particulares do município do Rio de Janeiro.

As inúmeras denúncias dessa etapa da educação básica eram desde o trabalho sem a Carteira de Trabalho assinada até o não reconhecimento docente, aspecto sobre o qual constantemente precisávamos intervir, enquanto sindicato, para que as professoras tivessem seus direitos garantidos. Entretanto, o que mais me chamava a atenção era observar a tabela demonstrativa do piso salarial no mural do Sinpro Rio. Ali, estava estampado que as professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental eram as que obtinham o menor piso salarial da categoria de professores. Inclusive, em algumas escolas que atendiam aos três segmentos da Educação Básica, isto é, Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), as professoras de Educação Infantil obtinham a menor remuneração quando comparada com a de outros segmentos da escola. Embora o Sinpro Rio tenha a consciência da discrepância salarial e coloque, constantemente, o assunto da equiparação salarial em pauta, mesmo que timidamente, minha inquietação era em torno do porquê daquela baixa remuneração.

Fiquei atenta às narrativas das famílias em relação ao entendimento da Educação Infantil enquanto prioritariamente relacionada às necessidades de cuidados com as crianças enquanto trabalhavam, bem como às narrativas de gestores, no sentido de que a Educação Infantil deveria atender às necessidades das famílias, além das narrativas de colegas professores com licenciaturas dos outros segmentos, que enfatizavam seus compromissos com o desenvolvimento das crianças com o objetivo de serem aprovados em exames nas universidades. A partir dessas reflexões, associei as percepções sobre a baixa remuneração salarial na Educação Infantil na possível deslegitimação do desenvolvimento integral do sujeito nesta etapa da educação e dos anos iniciais do ensino fundamental, impregnados por uma visão assistencialista, traduzido como a sobreposição do campo do cuidar sobre o de educar, sem o reconhecimento de um ou de outro.

No entanto, em meio às inquietações referentes ao papel social da educação infantil, aconteciam os debates acerca da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) das Domésticas, corroborando na promulgação da Lei Complementar 150/2015, que regulamenta o trabalho doméstico no Brasil. Os debates acerca de tal conquista para a categoria das trabalhadoras domésticas, majoritariamente mulheres negras, trouxeram-me reflexões sobre a subjetividade implícita a respeito da branquitude (BENTO, 2002) e de formas como opera em relação à remuneração salarial para serviços relacionados aos cuidados. É neste sentido que escrevi “Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender e transformar o futuro” (LIMA, 2017a), trazendo à tona reflexões que envolvem as Mulheres Negras em seu papel educador, ao longo da história do Brasil, em paralelo à sua função social na etapa escolar da Educação Infantil.

O livro tem depoimentos de pessoas negras que possuem ocupações de grande relevância social, trazendo narrativas de como foram suas travessias pelo processo de escolarização. Deste modo, há depoimentos de uma advogada, de uma médica, de um pianista, de uma mãe, de um medalhista olímpico e de uma professora brasileira que leciona em Nova Iorque (EUA).

Assim, “Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro” (LIMA, 2017a), foi lançado na XVIII Bienal Internacional do Livro do Rio, no *stand* da editora Autografia, momento no qual a editora o concedeu o selo Francisca Julia, como reconhecimento da referida publicação, segundo a editora, que a considerou empoderadora para as mulheres. Nesta pesquisa, nos compete averiguar possibilidades da abordagem multicultural e/ou antirracista nas narrativas que compõem a publicação.

c) Do Gelo ou do Fogo? (LIMA, 2017b)

O livro trata de uma versão adaptada por mim de uma história oral que ouvia de minha mãe e que eu contava, em minha sala de aula, de uma forma diferente da que minha mãe utilizava e do próprio livro, para a turma que eu lecionava, na faixa etária de três anos. Eu não tinha a intenção de publicá-la até o lançamento de Cor de Pele (LIMA, 2015), quando percebi o quanto meus alunos chegavam animados em meus (re)lançamentos, até perceberem que os lançamentos estavam voltados para seus responsáveis. Mesmo felizes pelo lançamento ou relançamento do livro da professora, havia um “quê” de frustração, naquelas crianças, mesmo quando eu lhes explicava, no próprio convite, que se tratava de um livro para adultos. De uma forma ou de outra, a seguinte pergunta chegava: “E o livro pra gente, Clacla?” (meu apelido). Era complexo explicar que, indiretamente, o livro era para eles.

No entanto, no processo de escrita de Cor de Pele II (LIMA, 2017a), livro em que me reporto à Educação Infantil, decidi transformar a história oral em escrita, de maneira bem modificada, tanto com relação à história que minha mãe contava, quanto em relação à história que eu contava aos meus alunos. Com a publicação, tive a intenção de trazer, à tona, o tema da diversidade racial para as crianças, sobretudo para as pequenas, a partir de dois anos de idade. Com uma linguagem adaptada àquela faixa etária, procurei demonstrar, para as crianças, no referido livro, que não são as características fenotípicas de uma pessoa que traduzem a maldade ou a bondade humana. O referido livro foi lançado junto ao “Cor de Pele II: (Re)conhecer o

passado para compreender o presente e transformar o futuro”, na XVIII Bienal Internacional do Livro do Rio, em setembro (2017). A utilização do referido livro para esta pesquisa, encontra-se na averiguação de possibilidades de narrativas multiculturais e/ou antirracistas direcionada às crianças.

1.5 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos realizados acerca do papel social e histórico das Mulheres Negras são por nós considerados de relevância para a compreensão da sociedade, na atualidade. Deste modo, faz-se necessário reconhecer, a título de ilustração, as trajetórias e pesquisas realizadas há décadas por Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento e Ângela Davis, dentre outras, autoras negras que pesquisaram o papel social de mulheres negras. Embora não haja a citação direta ou indireta dos estudos das referidas pesquisadoras neste trabalho, a menção deve-se à subjetividade presente em seus estudos e que impactaram diretamente minha perspectiva educacional, sendo, todas estas pesquisadoras, importantes referências para mim.

No entanto, para pesquisar a participação das mulheres negras para a educação de crianças com possibilidades multiculturais e antirracistas, foi necessário analisar as categorias que permeiam este estudo, tais como multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista, a serem analisadas, a seguir.

1.5.1 Multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo é polissêmico (IVENICKI, 2020 p.33, CANDAU, 2016 p. 18), pois pode ser apresentado nas suas diferentes vertentes, que incluem abordagens como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural, multiculturalismo interativo ou interculturalidade (CANDAU, 2016) e, ainda, as perspectivas multiculturais liberal ou folclórica, pós-colonial ou pós-moderna (IVENICKI, 2018). Candau (2016) situa a perspectiva intercultural no âmbito multicultural e classifica em três abordagens:

a) **o multiculturalismo assimilacionista:** reconhece que vivemos em sociedades multiculturais. No caso da educação, todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem se colocar em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na cultura

escolar, tanto no que se refere aos currículos estabelecidos, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados.

b) **o multiculturalismo diferencialista ou *monoculturalismo plural***: parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, acarreta-se em negar a diferença, invisibilizá-la ou silenciá-la. Propõe colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças, para ressaltar as diversas identidades culturais presentes num determinado contexto e procura garantir espaço em que tais diferenças possam se manifestar. Para Candau (2016), na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

c) **multiculturalismo interativo, que seria a interculturalidade**: propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

Já Ivenicki (2018) sinaliza a polissemia do conceito multicultural a partir de duas perspectivas:

a) **as perspectivas multiculturais liberal ou folclórica**: Sobre as perspectivas multiculturais liberal ou folclórica, a referida autora recorre a Sleeter & McLaren (2009) para explicar que o sentido liberal e folclórico do multiculturalismo se refere a uma concepção “turística” a qual currículos estariam multiculturalmente sensibilizados por meio de celebração de comidas típicas, festivais e valores de grupos oprimidos. Ivenicki (2018, p. 1154) sugere ainda que “em termos da construção e reconstrução das identidades dos atores educacionais envolvidos, tal perspectiva pode levar, caso não seja articulada a outras, a uma visão essencializadora dessas identidades, em detrimento de visualizá-las a partir de suas hibridizações e das desigualdades, opressões e preconceitos por elas sofridos”. Concordamos com Ivenicki (2018) que tais perspectivas, embora relevantes por se tratar de uma perspectiva multicultural, tem possibilidades de levar a uma visão essencialista, quando não articulada a outras perspectivas multiculturais.

b) **pós-colonial ou pós-moderna**: Quanto as perspectivas multiculturais pós-colonial ou pós-moderna, Ivenicki (2018, p. 1154) declara que:

Concordo com Sleeter & McLaren (2009) e defendo, junto a estes e a outros autores tais como Banks (2004) e Candau e Moreira (2008), a relevância de se analisar o currículo e suas relações com o poder, e subvertê-lo, em prol das identidades culturais discriminadas e excluídas.

É importante, nesse ponto, destacar que, no caso do multiculturalismo pós-colonial, este não se apresenta como um bloco monolítico, inspirando-se, ao contrário, em autores, tais como Bhabha (2015), que não comungam, necessariamente, da categoria multicultural e operam com noções distintas de diversidade e diferença, desafiando posturas dicotômicas que acabam por ratificar as próprias diferenças.

A perspectiva multicultural pós-colonial ou pós-moderna, diferente da abordagem multicultural liberal ou folclórica, pretende “analisar o currículo e suas relações com o poder, e subvertê-lo, em prol das identidades culturais e excluídas”, como concorda Ivenicki (2018, 1154). No entanto, segundo Bhabha (apud IVENICKI, 2018, p. 1154) o conceito de hibridização está no centro das perspectivas pós-coloniais. Para a autora, tal conceito “refere-se ao empoderamento de formas fronteiriças de identificação, que podem ser assimétricas e contraditórias, e que tensionam os congelamentos e as essencializações das identidades e das diferenças” (IVENICKI, 2018, p.1154). Deste modo, a compreensão das diferentes abordagens multiculturais torna-se relevante para situarmos esta pesquisa, na medida que buscamos narrativas de mulheres negras que tenham pretensões de desafiar preconceitos.

No entanto, se há o reconhecimento do racismo no espaço escolar, conforme apontaram estudos anteriores (CAVALLEIRO 2004, MUNANGA 2005, GOMES 2019a), consideramos profícuo, quando nos reportamos à formação de professores, o conceito de multiculturalismo enquanto “um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos” (IVENICKI, 2018, p.1152).

Para o presente estudo, o reconhecimento de perspectivas decoloniais nas pedagogias críticas multiculturais (IVENICKI, 2020) nos parece potente para a compreensão de nosso objeto de pesquisa. Isto posto, ao reconhecer a problematização das perspectivas hegemônicas colonialistas no currículo, tal perspectiva propõe a valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados, o que se coaduna com nossa investigação a respeito de narrativas de mulheres negras em suas facetas educadoras. Concordamos com Ivenicki (2020, p.34) quando enfatiza:

(...) a importância do reconhecimento de perspectivas decoloniais nas pedagogias críticas multiculturais. Tais perspectivas multiculturais decoloniais voltam-se à problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, com o intuito de promover a valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados. Desta forma, buscam fortalecer suas identidades individuais e coletivas em espaços em que a identidade institucional seja coletivamente construída, de modo a que favoreça, cada vez mais, a diversidade, o antirracismo e a equidade social.

Na busca da valorização de saberes nativos de grupos subalternizados, busca-se a faceta educadora, frequentemente ocultada, de mulheres negras. Deste modo, a investigação da participação das mulheres negras, enquanto educadoras, requer um regaste das histórias de possíveis identidades inviabilizadas conforme argumenta Carneiro (2003, p.49), quando diz que:

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

Em corroboração com as argumentações de Ivenicki (2020) e Carneiro (2003), abraçamos, portanto, nesta pesquisa, sensibilidades do multiculturalismo de perspectiva decolonial.

Ao considerarmos que esta pesquisa tem como um dos objetivos analisar o livro de minha própria autoria, necessário se faz recorrermos a CANDAU (2012, p. 239) sobre a articulação entre igualdade e diferença, conforme excerto a seguir:

(...) Considero importante afirmar que a articulação entre igualdade e diferença constitui uma questão que permeia todo o trabalho de pesquisa que venho promovendo, assim como a busca de construção de processos educativos que a tenham no centro de sua dinâmica. Considero que hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.

Os estudos de Candau (2012), acerca da articulação entre igualdade e diferença, são potentes para nossa análise dos livros de minha autoria, cujo título pressupõe que, ao valorizarmos as diferenças, contribuímos para a igualdade de oportunidades.

1.5.2 Intelectualidade

Encontramos em hooks (1995, p.468), o conceito de intelectual que utilizaremos, levando em conta o contexto histórico em que as mulheres negras estão inseridas:

Se olharmos a tradicional compreensão ocidental do intelectual, parece-me que este se caracteriza por pelo menos duas questões distintas. O intelectual não é apenas alguém que lida com ideias. Tenho muitos colegas que lidam com

ideias e a quem eu muito relutaria em chamar de intelectuais. Intelectual é alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas, porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. Segundo, intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla.

Neste sentido, o conceito de intelectualidade que defendemos torna-se fundamental na pesquisa, quando compreendemos o papel educador das mulheres negras como um trabalho intelectual. Tal trabalho, na perspectiva multicultural, pretende desafiar preconceitos, vislumbrando assim, potencial para transgredir fronteiras discursivas e promover uma transformação educacional em prol da diversidade e do antirracismo.

1.5.3 Interseccionalidade

Para compreender as relações de interseccionalidade entre gênero e raça, a partir da qual reconhecemos as mulheres negras, necessário se faz recorrermos a Crenshaw (2004, p.177), que define o conceito do seguinte modo:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Ao relacionarmos o ponto de vista de Carneiro (2003) já mencionado neste estudo (p.30), com a definição de interseccionalidade de Crenshaw (2004), podemos afirmar que há relevância na utilização do conceito de interseccionalidade para nos referirmos às mulheres negras. Articulamos, dessa forma, tais categorias ao multiculturalismo, defendido por de Ivenicki (2020) em termos da valorização dos saberes nativos de grupos subalternizados, bem como à visão de intelectualidade defendida por hooks (1995). Tais categorias constituem, pois, o arcabouço teórico da presente dissertação, dando sustentação às nossas análises.

1.5.4 Referências para narrativas na interseccionalidade mulher-negra

Para aprofundar nosso olhar teórico, pesquisamos narrativas de mulheres negras que abordam possibilidades e desafios enfrentados em suas histórias de vida e possíveis desdobramentos para uma educação multicultural antirracista nos livros “Mulheres Negras Brasileiras: Presença e Poder da Exposição ao Livro” (COLEMAN, 2020), “Prêmio Mulheres

Negras Contam sua história” (BRASIL, 2013c), e “A Cor da Escola: imagens da Primeira República” (MÜLLER, 2008).

A escolha do livro “Mulheres Negras Brasileiras: Presença e Poder da Exposição ao Livro”, tornou-se adequada para a pesquisa por tratar-se do desdobramento da exposição *Black Brazilian Woman: Presence and Power*, organizada pela então mestrandia Sandra Coleman, que aconteceu na *State University of New York (SUNY)* em 2017. Nas palavras de Coleman (2020, p.19):

Foi com o coração revigorado que decidi que precisava fazer alguma coisa para dar visibilidade ao trabalho dessas jovens, mais fundamentalmente das meninas e mulheres que eu havia visto nas universidades no Rio de Janeiro. Naquele momento, decidi que queria fazer uma exposição que mostrasse que, no Brasil, existiam mulheres negras acadêmicas, intelectuais e, acima de tudo, “belíssimas”. Mulheres que se mantiveram invisíveis perante a universidade onde eu cursava o meu último semestre de mestrado, a SUNY – Universidade do Estado de Nova York campus New Paltz. A ideia era mostrar que no Brasil existiam mulheres negras pesquisadoras em diferentes áreas, dentro e fora das universidades. De fato, eu queria que os americanos e estrangeiros, de uma forma geral, pensassem sobre o porquê dessas pesquisadoras não serem vistas nas universidades americanas.

A exposição aconteceu na biblioteca Sojourner Truth da Universidade do Estado de Nova York (SUNY New Paltz), com a participação de 35 mulheres negras e 10 “divas”. Sobre as divas, Coleman (2020, P.23) afirmou que: “Respeitando a minha ancestralidade e pensando nas que vieram antes de mim, resolvi homenagear algumas mulheres negras que carregam a sabedoria. Foram dez mulheres que ficaram cinco de cada lado na exposição”.

Como um dos critérios de participação, foi solicitado que as mulheres enviassem uma minibiografia, uma foto com boa resolução e o relato de racismo que tivessem sofrido. Sobre o livro, Coleman (2020, p.20) reporta que:

(...) O livro é uma “escrevivência”, somos nós mulheres negras escrevendo a nossa experiência de vida.
Pode-se dizer que a publicação divide-se em duas partes. Na primeira, minibiografias de treze mulheres que participaram e participam ativamente do movimento negro do estado do Rio de Janeiro, sendo que nove integraram a exposição. Essas minibiografias foram escritas por outras mulheres através de entrevistas realizadas em espaços de lazer e residências.
Na segunda parte, [encontram-se] as narrativas autobiográficas (...). São 26 escritas sobre mulheres que continuam lutando contra toda forma de opressão, e a quem eu agradeço muito por terem aceitado participar dessa obra, que considero de todas.

Deste modo, o livro “Mulheres Negras Brasileiras, Presença e Poder: da exposição ao livro” (COLEMAN, 2020) é relevante como referencial para esta pesquisa, por tratar-se de

narrativas de mulheres negras necessárias para o embasamento teórico das narrativas analisadas neste estudo.

Utilizamos, também, como referencial, o livro “Prêmio Mulheres Negras contam sua História” (BRASIL, 2013c), que se trata de um prêmio lançado em edital público pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR). A obra, com o apoio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) no ano de 2013, pretendia ser uma ferramenta de visibilidade das mulheres negras como protagonistas da história brasileira e por oferecer subsídios para a criação de políticas públicas específicas para este público. Sobre esta publicação, destacamos o trecho que ilustra a adequação da obra para esta pesquisa, por meio da metodologia Histórias de Vida, contida em Brasil (2013c, p. 11):

As 14 histórias vencedoras tratam de temas diversos. (...)As autoras, em muitos momentos, relembram suas infâncias, os seus laços familiares no sentido de explicarem como suas identidades foram construídas e destacam as mulheres negras que marcaram a história da luta por direitos na literatura, mesmo que ainda estejam pouco divulgados os seus nomes nos livros de história. Por fim, histórias relatadas pelas mulheres, nesta publicação, são marcadas pela luta por sobrevivência e por realização de sonhos, apesar dos preconceitos, exclusões e violências sofridas e, especialmente, pelas vitórias alcançadas em suas vidas.

Para a presente pesquisa, interessaram, para nós, as narrativas contidas neste livro, para embasar teoricamente a investigação em termos de possibilidades educacionais multiculturais e antirracistas.

O livro “A Cor da Escola: imagens da Primeira República” (MÜLLER, 2008) é uma pesquisa que nos interessa por trazer, à tona, imagens e depoimentos de professoras negras num período em que a Educação era regida por pessoas ditas bem posicionadas socialmente. Sobre a relação da educação e as relações raciais, MÜLLER (2008, p. 29) explica que:

A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A afirmação dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos, assim como a difusão dos mitos de origem e dos heróis a serem reverenciados e imitados foram realizados através da escola. No espaço escolar foi a professora primária quem deu vida a todos esses processos. Ela foi a verdadeira “construtora da nação”. Colocada no papel de protagonista dessa epopéia, verdadeira heroína da “civilização” brasileira, ela fez por merecer a tarefa que lhe fora atribuída. Submeteu-se aos processos disciplinarizadores, adequou-se ao modelo, transvestiu-se de vestal da pátria. Ocupou todas as brechas, inventou e reinventou-se e, graças à sua inserção profissional, pôde usufruir uma autonomia penosamente conquistada e limitada, embora maior que a concedida às mulheres de sua época. Tinha sentido, então, perguntar: Quem eram essas professoras? Qual a sua origem familiar e social? Quais eram as suas aspirações? O que as tinha levado a escolher o magistério como profissão? E quais foram as habilidades/comportamentos que tiveram de apreender para ingressar e permanecer na carreira? Que mulheres eram essas? Brancas? Pretas? Escuras? Negras? Qual a composição racial do professorado brasileiro? Apesar do

ideário racista e do pessimismo quanto ao futuro do país, havia professores ou professoras negros no magistério primário? E, se houvesse, qual teria sido sua inserção profissional?

O contexto descrito por Müller (2008, p.39) nos permite dimensionar as lacunas para a compreensão das mulheres negras no exercício da profissão de professoras primárias. É neste sentido que nos interessa, para esta pesquisa, averiguarmos a narrativa que consta na publicação de Müller (2008) da Professora Otilia Leite Kravisc enquanto professora negra, nos anos 30 e 40, no estado do Mato Grosso/MT.

1.5.5 Educação Antirracista

Documentos oficiais do campo educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2013b) bem como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), salientam a importância do amparo, acolhimento e respeito à diversidade e à pluralidade cultural e étnico-racial no currículo escolar (BRASIL, 2013b). No entanto, reconhecemos que o recorte antirracista nos documentos oficiais é resultado de debates, reflexões e pesquisas no Brasil, acerca das diferenças culturais e das relações étnico-raciais desiguais, denunciadas há décadas pelo Movimento Negro (OLIVEIRA & CANDAU, 2010; CANDAU 2012; PEREIRA, 2019). Para Candau (2012), a invisibilização das diferenças, presente nos discursos de universalização da igualdade, é um fator que contribui para a subalternização dos sujeitos, quando ela considera que “hoje não é possível se trabalhar questões relacionadas à igualdade sem incluir a questão da diferença, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade” (CANDAU, 2012, p.239).

Nota-se a importância do reconhecimento do papel central do Movimento Negro para a inserção de outras narrativas no currículo escolar, enquanto aqueles e aquelas que apresentam no discurso a luta antirracista e a valorização das diferenças, também no currículo, como reconhecimento identitário, como explica Pereira (2019, p.125):

Essa luta não pode ser vista como restrita a um estado nacional, ao contrário, posto que encontramos em diversas fontes históricas muitas evidências de que movimentos da população negra, como valentes guerreiras, têm produzido diferentes estratégias de luta antirracista por educação e pela afirmação de sua humanidade ao longo da história.

Essas ações e informações produzidas circulam, tornam-se referenciais e inspiram a continuidade e, também, a transformação dessas lutas antirracistas pela diáspora.

A afirmação de Pereira (2019) é corroborada com a afirmação de Rizzo e Marques (2020) a partir de estudos sobre a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais – DCNERER no currículo dos cursos de Pedagogia do Estado de Mato Grosso do Sul como implementação da Lei 10.639/03. No referido estudo, Rizzo e Marques (2020, p.2) afirmam que:

A Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no Brasil é fruto do protagonismo do Movimento Negro e dos movimentos intelectuais, que historicamente denunciaram a imposição da lógica eurocêntrica nos currículos escolares. A relação de poder colonial vigente ainda privilegia a epistemologia europeia, que Dussel (2005) define como a geopolítica do conhecimento. Essa epistemologia contribuiu para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas, representando a produção, o controle e a legitimação dos conhecimentos dos povos colonizadores com os saberes ocidentais considerados universais.

A afirmação de Rizzo e Marques (2020) encontra reforço no Parecer² CNE/CP 003/2004 que regulamenta a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. No entanto, concordamos com Pereira (2019) e Rizzo e Marques (2020) para afirmar que a importância do Movimento Negro se traduz enquanto articulação histórica de denúncias da unicidade de narrativa em paralelo à exposição das diversas histórias e memórias suprimidas e apagadas pelo imaginário secular do mundo moderno/colonial, o que é apresentado por Mignolo (2005, p.37) no seguinte excerto:

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera.

O reconhecimento do imaginário do mundo moderno/colonial apontado por Mignolo (2005) pode ser um dos principais indícios da urgência da educação antirracista, sobretudo na Educação Infantil. Tal imaginário é bastante presente no cotidiano escolar nessa etapa da educação por meio dos contos, fantasias, imagens representativas nos murais, brinquedos e demais referências culturais, também percebidas e publicadas por mim (LIMA, 2015; LIMA, 2017a), ao longo de 14 anos na educação infantil. Esses indícios do imaginário a que nos referimos foram igualmente observados em outros estudos (CAVALLEIRO, 1998; GOMES,

² Parecer homologado em junho de 2010, apresentado pelos Conselheira e Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

2019), traduzindo a necessidade de implementação de outras narrativas, mais plurais, para que ocorra a educação antirracista, exatamente pela compreensão de Mignolo (2015, p. 383) de que:

Racismo não é biológico, mas sim epistêmico; é a classificação e a hierarquização de umas pessoas por outras que controlam a produção do conhecimento, que estão em posição de atribuir credibilidade a tal classificação e hierarquização e que estabelecem a si mesmas como o padrão: “os humanos” – todos os demais são apenas diferentes graus de quase ou semi-humanos.

O imaginário do mundo moderno/colonial atrelado à compreensão de racismo como epistêmico nos remete à emergência da formação de professores para a educação antirracista. A partir da formação de professores, é possível contrapor o multiculturalismo ao imaginário moderno/colonial, de modo a promover o autoconhecimento identitário dos professores. Isso porque “compreender o impacto do currículo na formação das identidades docentes é entender suas possibilidades em promover a reprodução de preconceitos ou, ao contrário, a valorização da diversidade cultural” (IVENICKI, 2018, p.1159). Para Almeida (2019), o racismo opera na estrutura da sociedade, conforme ele explica em Almeida (2019, p.20):

A tese central é de que o *racismo é sempre estrutural*, ou seja, ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

No entanto, conscientes da eficácia do racismo epistêmico (MIGNOLO, 2015) enquanto reprodutor de omissões seculares de saberes de grupos subalternizados, vislumbramos que o impacto do currículo na formação das identidades docentes afirmado por Ivenicki (2018) precisa da constante narrativa e luta antirracista protagonizada pelo Movimento Negro (PEREIRA, 2019). Neste aspecto, Miranda e outras (2020, p. 85) sintetizam que:

A formulação de contra narrativas é feita por redes de ativistas e de intelectuais que desenvolvem propostas interinstitucionais, e contemplam também países africanos. Nesse formato de cooperação, tem sido possível enfraquecer o ideário da democracia racial que, mesmo com alguma capilaridade, já não pode ser defendido. Perde força, a cada nova etapa da atuação do Movimento Negro (MN) e do Movimento de Mulheres Negras. [Sobre Mulheres Negras, a autora se refere ao trabalho “As ONGs de mulheres negras no Brasil”, de Sônia Beatriz dos Santos (2009)].

Para analisar a narrativa de Mulheres Negras, faz-se necessário interrogarmos sobre o papel do branco na sociedade, sobretudo quando nos deparamos com narrativas referentes a episódios de racismo. Neste sentido, recorreremos aos conceitos de branqueamento e branquitude, a partir de BENTO (2003, p. 14, 15), que constata que:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado.

[...] Na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado, por essa mesma elite, como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.

[...] O que se pode observar é que, na problemática racial brasileira, não é coincidência o fato de que os estudos se refiram ao "problema do negro brasileiro", sendo, portanto, sempre unilaterais. Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o "negro" aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. Assim, não é à toa que mesmo os pesquisadores mais progressistas não percebiam o seu grupo racial, implicados num processo indiscutivelmente relacional. Não é por acaso a referência apenas a problemas do Outro, o negro, considerado diferente, específico, em contraposição ao humano universal, o branco. Esse daltonismo e cegueira caracterizam um estranho funcionamento de nossos cientistas e estudiosos, aqui incluídos psicólogos e psicanalistas, que conseguem investigar, problematizar e teorizar sobre questões referentes aos indivíduos de nossa sociedade de forma completamente alienada da história dessa sociedade, que já tem 400 anos.

Deste modo, a constatação de Bento (2003) nos auxilia na análise das relações da branquitude e negritude quando observamos as narrativas de mulheres negras educadoras com possibilidades de abordagens multiculturais e/ou antirracistas.

Neste estudo, como já é sabido a partir dos textos que antecedem, temos como objeto as narrativas de Mulheres Negras. No entanto, para a compreensão das experiências dos corpos negros de onde se expressam as narrativas, recorremos a hooks (1995, p. 468, 469) que aponta uma importante contribuição para este estudo:

Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina "natural", orgânica, mais próxima da natureza, animalística e primitiva.

(...) O *status* inferior nessa cultura é reservado aos julgados incapazes de mobilidade social, por serem vistos, em termos sexistas, racistas e classistas, como deficientes, incompetentes e inferiores."

No entanto, para corroborar a fala de hooks (1995), recorro a Fanon (2020, p. 125, 126) que aborda a experiência vivida do negro assim:

Enquanto o negro estiver em seu lar, não precisará, exceto por ocasião de lutas internas de menor gravidade, pôr seu ser à prova de outrem. É óbvio que existe o momento de “ser para o outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada. Isso parece não ter recebido atenção suficiente daqueles que escreveram sobre a questão. Existe, *Weltanschauung* de um povo colonizado, uma impureza, uma tara que impugna qualquer explicação ontológica. Talvez possam objetar que o mesmo acontece a qualquer indivíduo, mas isso significaria mascarar um problema fundamental. A ontologia, quando admite de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro já não precisa ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns teimarão em nos lembrar de que a situação tem duplo sentido. Respondemos que isso é falso. O negro não tem resistência ontológica aos olhos do branco. Os negros de um dia para o outro, passaram a ter dois sistemas de referência em relação aos quais era preciso se situar. Sua metafísica, ou, menos pretensiosamente, seus costumes e as instâncias às quais remetem foram abolidos, pois estavam em contradição com uma civilização que eles desconheciam e que lhes foi imposta.

O negro em seu lar, no século XX, ignora o momento em que sua inferioridade passa pelo outro... Sem dúvida, chegamos a discutir o problema negro com amigos ou, mais raramente, com negros americanos. Juntos, protestamos e afirmamos a igualdade dos homens perante o mundo. Também nas Antilhas havia esse pequeno hiato entre a branquelada, a mulatada e a negrada. Mas nós contestávamos com uma compreensão intelectual dessas divergências. De fato, isso não era nada dramático. E então...

Então nos coube enfrentar o olhar do branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do meu corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza.

A observância da narrativa da experiência vivida pelo negro, trazida por Fanon (2020), contribuirá em consonância com hooks (1995) na percepção do imaginário acerca do corpo da Mulher Negra.

Boaventura Sousa Santos, ao prefaciá-lo livro *Movimento Negro Educador* (GOMES, 2019b) sinaliza a diferença do conhecimento que se adquire enquanto sujeito participante das lutas, o qual ele se refere como “conhecer-com” e o conhecimento elaborado a partir delas, o qual ele se refere como “conhecer sobre”. Tal afirmação de Santos nos remete, novamente, à indagação a respeito da faceta das mulheres negras enquanto educadoras, objeto de nossa investigação.

No entanto, embora o objeto da pesquisa tenha sido as mulheres negras enquanto educadoras nas perspectivas multicultural e antirracista, investigamos tal educação relacionada às crianças. Deste modo, recorremos a Kramer (2000, p. 2) que, ao definir o significado ideológico da criança, bem como o valor social atribuído à infância, nos dá indícios para investigarmos as relações delas com os adultos, apontando que se trata de uma relação social.

A referida autora corrobora a afirmativa da distribuição desigual de poder entre adultos e crianças, com repercussão no controle e na dominação de grupos, nos seguintes termos:

O significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido objeto de estudo da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, que repercutem no controle e na dominação de grupos.

A constatação de Kramer (2000) nos sinaliza que a concepção de infância se modificou ao longo do tempo, de acordo com o lugar social da criança. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2013b, p.86), quando se refere à visão de criança enquanto sujeito do processo de educação, afirma que ela é:

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

Deste modo, há no campo da Educação, nos dias de hoje, o entendimento da criança como centro do currículo da Educação Infantil. Com tal reconhecimento nas DCNEI (BRASIL, 2013b), enquanto documento oficial, entendemos a abordagem da perspectiva multicultural (IVENICKI, 2018; 2020) também na Educação Infantil como garantia de direitos da criança, já que, enquanto centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva produzindo cultura (BRASIL, 2013b). Para tanto, a formação de professores para atuarem a partir da perspectiva multicultural tem relevância (IVENICKI, 2020), sobretudo quando há a compreensão da complexidade das relações raciais no Brasil (PEREIRA, 2019; RIZZO E MARQUES, 2020) com possíveis omissões e silenciamento de narrativas ao longo da história (MIRANDA et al, 2020). Assim, Vieira e outros (2020, p.245) afirmam que:

Na Educação Infantil, compreendemos que o reconhecimento da história de vida do professor é relevante, pois poderá permitir uma maior aproximação entre o relacionamento com as crianças negras e valorizar as suas próprias experiências e, quando associadas a uma etnometodologia poderá explorar as questões do cotidiano como estímulo para a construção de seus saberes.

A reflexão sobre a formação de professores nos remete à prática pedagógica como condição essencial para que os educadores possam aperfeiçoar-se em conjunto com a sociedade. A formação de professores é um procedimento complexo que envolve saberes e uma preparação baseada na formação continuada, enquanto um movimento em que o conhecimento é apreendido, consolidado e internalizado para que haja uma troca de experiências, visando à função de educar.

Para a esta pesquisa, reconhecemos a educação antirracista como aquela que contrapõe a unicidade de narrativas no ambiente escolar e que se encontra inspirada pelo Movimento Negro na ruptura do imaginário secular do mundo moderno/colonial apontada por Mignolo (2005). No entanto, para que a educação antirracista ocorra, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores pode ser incrementada, propiciando a produção do conhecimento no horizonte de formação de identidades docentes, como afirma Ivenicki (2018), em prol da criança, em sua pluralidade, desafiando preconceitos e significados ideológicos identificados por Kramer (2000).

A partir da apresentação das categorias que embasam este estudo, ou seja, multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista, apresentamos, a seguir, o desenho metodológico da pesquisa.

1.6 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos o método qualitativo por meio da Escrivência, da Análise Documental e das Histórias de Vida. A escolha de tais caminhos metodológicos encontra argumento a partir de Ivenicki & Canen (2016, p.21), que nos orientam que:

Qualquer pesquisa é informada pelo paradigma abraçado pelo pesquisador, pelo modo como considera a realidade pesquisada e sua atuação na mesma, pelos valores que mobilizam seus questionamentos e o desenvolvimento do seu estudo.

Tal argumento nos permite abraçar o paradigma multicultural e antirracista, a partir de categorias anteriormente discutidas, relativas à interseccionalidade Mulher e Negra no campo educacional rumo à transformação da realidade coletiva.

1.6.1 Escrivência

Ao pesquisar narrativas a partir da interseccionalidade mulher negra na busca da faceta educadora nas perspectivas multicultural e/ou antirracista para as infâncias, nos amparamos na metodologia Escrivivência a qual Evaristo (2017, p.11) define como uma narrativa que consta uma vivência. A referida autora, ao explicar o processo de escrita do livro de autoria dela “Becos da Memória” (EVARISTO, 2017, p.11), insinua:

Que a literatura marcada por uma *escrevivência* pode con(fundir) a identidade da personagem narradora com a identidade da autora. Esta con(fusão) não me constrange.

Ancorada na *escrevivência* referendada por Evaristo (2017), compreendemos que, para a realização desta pesquisa, não foi possível a neutralidade, sobretudo ao tratar-se do meu reconhecimento identitário enquanto mulher negra e professora, com larga experiência na Educação Infantil. Encontramos a brecha necessária para expor a identidade da pesquisadora em Ivenicki & Canen (2016, p.2), quando afirmam:

Defendemos que não existe, portanto, metodologia neutra, porque não existe pesquisador neutro: ele é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa.

A partir do excerto acima referido de Ivenicki & Canen (2016), trazemos, à tona, a ausência de neutralidade na pesquisa. Desse modo, enfatizo que a mesma se dá a partir do meu reconhecimento identitário, diretamente relacionado ao objeto de pesquisa e enquanto pesquisadora mulher e negra. Tornou-se profícua, então, a análise de dados já publicados nos livros de minha autoria “Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais” (LIMA, 2015), “Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro” (LIMA, 2017a), os quais são baseados em minhas próprias experiências no campo educacional, desta vez sendo analisados, no presente trabalho acadêmico, a partir de suas possibilidades multiculturais e antirracistas. Para isso, recorreremos à metodologia Escrivivência, trazida por Evaristo (2017, p.11) como aquela que pretende “construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência”. Assim, a pesquisa ancorada na metodologia referida, além de analisar as minhas próprias narrativas, possibilitando a investigação científica dos livros publicados, pretende expor a escrita das minhas vivências a partir das categorias multiculturais e/ou antirracistas, discutidas no referencial teórico.

1.6.2 Análise Documental

Além da escrevivência, outro aporte metodológico dá-se por meio da Análise Documental. Segundo Ivenicki & Canen (2016, p.12), na análise documental:

O pesquisador mergulha sobre fontes escritas - os documentos (oficiais e não-oficiais) para extrair tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões, de grande utilidade para contextualizar informações contidas em outras fontes.

Para a referida pesquisa, recorreremos à Análise Documental em concordância com a finalidade defendida por Ivenicki e Canen (2016) para a obtenção de dados e extração de tendências e temas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), bem como dos livros de minha autoria, “Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais” (LIMA, 2015), “Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro” (LIMA, 2017a); e “Do Gelo ou do Fogo?” (LIMA, 2017b).

1.6.2.1 Análise Documental – Dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

Para analisarmos os dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), investigamos os trabalhos apresentados nas 37ª e 38ª Reuniões Anual da Anped, mais precisamente aqueles que foram apresentados pelos Grupos de Trabalho (GT’S) 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais e 23 - Gênero, Sexualidade e Educação por considerarmos que estes temas dialogam com as categorias desta pesquisa, a saber, multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista. De acordo com o objeto da pesquisa, a faceta educacional de mulheres negras na perspectiva multicultural e antirracista, investigar os dados da ANPED enquanto associação científica de alta relevância acadêmica, nos remete à observância dos caminhos percorridos para visualizarmos os caminhos a percorrer nesta pesquisa.

1.6.2.2 Análise Documental dos livros de própria Autoria

A análise dos livros de minha autoria encontra argumento quando utilizamos a Análise Documental “para extrairmos percepções, ênfases e omissões de grande utilidade para contextualizar informações contidas em outras fontes” (IVENICKI, CANEN 2016, p. 12).

Desse modo, como já mencionado tanto na justificativa deste estudo, quanto na metodologia em *Escrevivência*, os livros de minha autoria “*Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais*” (LIMA, 2015), e “*Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro*” (LIMA, 2017a), referem-se ao relato de experiências educacionais que obtive, levando em consideração o auto reconhecimento identitário: mulher, negra, professora.

No entanto, no que compete à análise documental, os livros são analisados nesta pesquisa por ambos conterem narrativas de mulheres negras e educadoras, em forma de depoimentos, cujos dados foram coletados por mim. A análise documental destes dois livros oportuniza a investigação científica destes dados, em consenso com um dos objetivos desta pesquisa, quando se refere à análise de narrativas.

Dessa forma, verificou-se que os livros abordam depoimentos acerca do racismo em diferentes perspectivas no ambiente escolar. Há depoimentos de professoras vítimas do racismo, alunos vítimas do racismo, professoras que vivenciaram situações de racismo entre alunos, adultos que sofreram racismo na infância, entre outros. Logo, para esta pesquisa, de acordo com o objeto de estudo em questão, bem como com as categorias que o amparam, analisaremos apenas os trechos de depoimentos que dialogam com a perspectiva multicultural de educação, sendo que os organizamos de acordo com os seguintes temas:

- a) depoimentos de mulheres que sinalizam a presença do racismo no corpo docente;
- b) depoimentos de mulheres que sinalizam a presença do racismo no corpo discente;
- c) depoimentos de mulheres que sinalizam a importância da educação multicultural;
- d) depoimentos de mulheres com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista.

No Roteiro da Pesquisa, que pode ser visto em Apêndice A, poderão ser observados os critérios para a escolha das narrativas para a pesquisa.

1.6.2.3 Análise Documental de livro infantil de própria Autoria

A referida pesquisa também apresenta a análise do livro infantil de minha autoria “*Do Gelo ou do Fogo?*” (LIMA, 2017b). Pretende-se averiguar possibilidades multiculturais e/ou antirracistas no referido livro, considerando a análise de minha narrativa enquanto uma mulher negra para a educação de crianças pequenas, por meio da mencionada literatura.

1.6.3 Histórias de Vida

A metodologia Histórias de Vida é profícua para pesquisar as narrativas de mulheres negras de acordo com os objetivos expostos, a partir da definição de Pineau (2006, p.341):

Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula história de vida para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios. A determinação desse objetivo de construção de sentido temporal pela história de vida mobiliza alguns e imobiliza outros. Ela abre um horizonte ambicioso que pode ser uma miragem ilusória.

A perseguição desse limite, que recua quando se avança, não se pode fazer sem riscos e perigos. Porém, essa busca parece inerente à pulsão vital. É por isso que ela mobiliza explicitamente e gera uma corrente específica.

Em concordância com a definição de Pineau (2006), utilizamos a metodologia Histórias de Vida na busca de construção de sentido alinhado a esta pesquisa, ou seja, averiguar narrativas de mulheres negras a partir de suas histórias de vida. Para tal, inspiramo-nos nas histórias de vida publicadas nos livros “Mulheres Negras Brasileiras Presença e Poder: da exposição ao livro” (COLEMAN, 2020), “Prêmio Mulheres Negras contam sua História” (BRASIL, 2013) e “A Cor da Escola: Imagens da Primeira República” (MÜLLER, 2008), conforme observados no Referencial Teórico.

Os livros foram escolhidos por atenderem não apenas ao critério de contar diversas histórias de vida de mulheres negras, mas, sobretudo, de tais histórias serem narradas e protagonizadas por mulheres negras. Deste modo, as histórias de vida selecionadas para análise e que inspiraram nossa metodologia são aquelas que dialogam, de forma explícita ou implícita, com as categorias centrais da pesquisa: multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista. No entanto, para a investigação, utilizaremos trechos das histórias de vida com o seguinte critério:

- a) história de vida de mulheres que sinalizam a presença do racismo no corpo docente;
- b) história de vida de mulheres que sinalizam a presença do racismo no corpo discente;
- c) história de vida de mulheres que sinalizam a importância da educação multicultural;
- d) história de vida de mulheres com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista.

No Roteiro da Pesquisa, que pode ser visto em Apêndice A, constam os critérios previamente estabelecidos para a escolha das narrativas com Histórias de Vida para a pesquisa.

Pretende-se, com os olhares metodológicos abordados, ou seja - Escrivência, Análise Documental e Histórias de Vida - realizar a triangulação metodológica necessária para o rigor da pesquisa, de modo que elas se complementem para atingir os nossos objetivos e trazendo à possíveis facetas educadoras de Mulheres Negras, na perspectiva multicultural/ou antirracista.

Com a escolha das metodologias, concordo com Ivenicki & Canen (2016, p. 13) quando dizem que:

Podemos dizer que os aspectos instrumentais – como fazer a pesquisa – são o esqueleto, que ganha “carne e sangue” com a clarificação do “lugar” de onde fala o pesquisador, de suas crenças e perspectivas. O “como” pesquisar está intimamente ligado a “quem” realiza a pesquisa, bem como ao “por que” e “para que” pesquisar.

Assim, a afirmação de Ivenicki e Canen (2016) nos possibilitou realizar a Escrivência que teve na Análise Documental e na análise das Histórias de Vida o encontro necessário para apontar, em algumas narrativas de mulheres negras, possibilidades multiculturais e antirracistas na educação de crianças. A seguir, na Estrutura da Dissertação, será possível visualizar os passos realizados nesta pesquisa.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

No Capítulo I apresentei o escopo da pesquisa, situando o leitor quanto à introdução, ao problema, aos objetivos, à justificativa, ao referencial teórico e à metodologia.

No Capítulo II, será observada a investigação a partir de um levantamento da produção do conhecimento nos anais das 37^a e 38^a Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que aconteceram em 2015 e 2017, respectivamente. Então, analisaremos a produção recente do conhecimento que se relacionam com as categorias da pesquisa: multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista, como previsto em Objetivos nesta dissertação.

No Capítulo III, consta a análise de narrativas de minha autoria, publicadas nos livros escritos por mim, a saber, Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015), Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA, 2017) e Do Gelo ou do Fogo? (LIMA, 2017). Para tal análise, é observada a possibilidade de abordagens multiculturais e antirracistas. O capítulo também traz a análise de narrativas de mulheres negras em literatura pré-selecionada sinalizadas no

Referencial Teórico, com critérios explicados em Metodologia. As análises do Capítulo III atendem aos objetivos previstos para este estudo.

O Capítulo IV aborda a conclusão da dissertação, bem como as recomendações para estudos posteriores.

A história não é passado. A história é raiz que nos trouxe ao presente e nos leva ao futuro. A evolução do aprendizado contínuo, nos leva à descoberta das várias personalidades das pessoas com quem temos nossa história, e isto é o que nos torna fantástico e nos conduz ao sentimento mais profundo de continuar sem perder o rumo, e assim, aumentar a construção mesmo que a história seja mínima.”
Rosa Maria de Lima

CAPÍTULO II – OBSERVÂNCIA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ALCANÇAR OS CAMINHOS A PERCORRER

Neste capítulo, será observada a investigação de pesquisas a partir de um levantamento da produção do conhecimento nos anais das 37^a e 38^a Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd³). Reconhecemos os estudos acerca das relações raciais na educação, como pesquisas de relevância para avanços sociais, sobretudo, para o combate ao racismo e desafio a preconceitos. Da mesma maneira, compreendemos as tensões causadas por estudos que legitimam a ruptura de paradigmas. Daí a importância da observância dos caminhos percorridos, porque, deste modo, a busca incessante da educação antirracista na perspectiva multicultural poderá receber contribuições científicas e avançar em caminhos originais.

Para desnudar a faceta educadora de mulheres negras, com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, buscamos, nos anais da ANPEd (2015,2017), pesquisas que dialogassem com as categorias que elencamos para esta investigação. Analisamos trabalhos apresentados nas 37^a e 38^a Reuniões Anual da ANPEd, mais precisamente aqueles que foram apresentados pelos Grupos de Trabalho (GT’S) 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 21- Educação e Relações Étnico-Raciais e 23- Gênero, Sexualidade e Educação. Ao realizar o este levantamento da produção do conhecimento, cabe ressaltar que os GT’s 07, 21 e 23 foram frutos de muitas lutas no que compete ao reconhecimento das infâncias, etnias e gênero e sexualidade . A guisa de ilustração, o GT 21 que completa 20 anos, criado em 2001 como Grupo de Estudos (GE) Raça/Etnia e Educação teve a sua frente nomes como o das Profas. Iolanda Oliveira e Maria Lucia Müller.

Deste modo, encontramos nos GT’s 07, 21 e 23 da ANPEd os pontos de referência necessários para analisarmos a produção recente do conhecimento que se relaciona com as

³ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

categorias da pesquisa: multiculturalismo, intelectualidade, interseccionalidade mulheres negras e educação antirracista. Os quadros que apresentam os links e autorias das pesquisas selecionadas para esta análise poderão ser observados em Apêndice B. As referências relacionadas aos trabalhos analisados, encontram-se na segunda parte, em Referências. No fim do capítulo, apresentamos um balanço final, com as constatações obtidas, a partir das análises.

2.1 ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS NA 37ª REUNIÃO DA ANPED

A 37ª Reunião Anual da ANPEd aconteceu entre os dias 04 e 08 de outubro de 2015, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus Florianópolis e apresentou como tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”. A reunião teve como objetivo congregar pesquisadores docentes e discentes da pós-graduação em educação do país reunidos nos 23 Grupos de Trabalho (GTs) e, como expectativa, contribuir ainda mais para a consolidação da Associação na comunidade científica nacional e internacional, por sua efetiva atuação a favor da afirmação da pesquisa e da pós-graduação em educação no país e na Região. Dos 23 GT’s da ANPEd, identificamos que o GT 07, GT 21 e o GT 23 dialogam com as categorias desta pesquisa e, analisaremos cada um deles a seguir.

2.1.1 Trabalhos apresentados no GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa

Elencamos o GT 07 para a nossa investigação porque trata-se de um Banco de Dados de pesquisas relacionadas à Educação de Crianças, já que buscamos a faceta educadora de mulheres negras para as infâncias. No entanto, observamos que 29 trabalhos foram inscritos neste GT. Destes, 23 foram aceitos para a 37ª Reunião Anual da ANPEd, conforme demonstra o quadro 1, em Apêndice B.

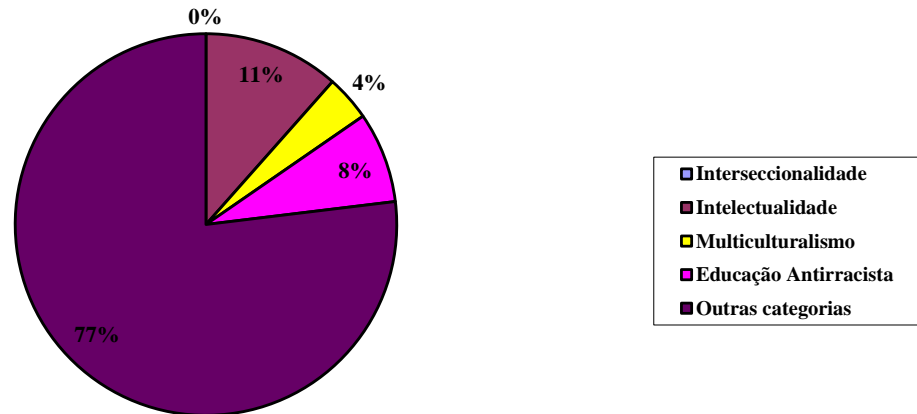
Analisamos os 23 trabalhos, buscando categorias relacionadas a esta pesquisa, no horizonte do estudo sobre a faceta educadora de mulheres negras, prioritariamente no que compete às professoras negras de Educação Infantil, sem deixarmos de observar as outras categorias da pesquisa ligadas à temática, que incluem multiculturalismo, intelectualidade e educação antirracista.

No entanto, identificamos, no referido GT, que: 4% dos trabalhos têm possibilidades de educação na perspectiva multicultural; 8% têm possibilidades de educação antirracista; e 12%

dos trabalhos têm possibilidades de convergência com a categoria intelectualidade, conforme demonstramos no gráfico a seguir:

Quadro 1 – Percentual de Trabalhos do GT 7 que dialogam com as categorias da pesquisa

Trabalhos do GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

A partir do gráfico acima, é possível constatar que 76% dos trabalhos apresentados no GT 07 na 37ª Reunião Anual da ANPEd se relacionaram com categorias distintas desta pesquisa. No entanto, 24% apresentam possibilidades de abordagem das perspectivas multiculturais, antirracistas e intelectualidade. Analisamos, portanto, os 24% dos trabalhos apresentados que dialogam com esta pesquisa, os quais relacionamos às categorias que organizamos por tópicos, como poderá ser observado a seguir.

2.1.2 Trabalhos apresentados no GT 07 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista

Identificamos três trabalhos com possibilidades de perspectiva multicultural e/antirracista no GT 07 da 37ª Reunião Anual da ANPEd. Trata-se dos trabalhos de Gaudio (2015), Cruz (2015) e Amaral (2015). Relacionamos os três trabalhos às categorias multicultural e/ou antirracista, porque são pesquisas que investigaram as relações étnico-raciais e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.

A pesquisa de Gaudio (2015) investigou as relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil pública. O artigo de Gaudio

(2015), que expôs, como palavras chave: Educação Infantil, Relações Sociais e Dimensão étnico-racial, apresenta o seguinte resumo nos anais da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf>)

Este artigo busca apresentar uma análise da pesquisa de mestrado que investigou as relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil pública. O grupo pesquisado era formado por crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos. Com o propósito de conhecer a perspectiva das crianças, nos apoiamos em instrumentos peculiares da etnografia através da observação das relações sociais, recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo. A investigação assumiu como base os estudos sobre Relações Étnico-raciais na Educação Infantil no Brasil e as contribuições dos Estudos Sociais da Infância procurando dar visibilidade as diferentes expressões que as crianças manifestam na relação com seus pares. Ao analisar essas relações sociais das crianças, percebemos elementos que envolvem a dimensão étnico-racial, permeando e estruturando relações, reforçando de modo próprio muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

O resumo de Gaudio (2015) nos revela uma investigação sobre relações sociais entre as crianças quanto às diferenças étnico-raciais, conforme descrito. No entanto, observam-se possibilidades multiculturais e antirracistas quando identificamos, além da investigação das relações sociais entre as crianças quanto às diferenças étnico-raciais, a busca por dar visibilidade às diferentes expressões que as crianças manifestam, na relação com seus pares. Deste modo, reconhecemos, na prática de Gaudio, as palavras de Oliveira & Candau (2020, p.28), quando, em concordância com Walsh (2005) acerca da Interculturalidade, afirmam:

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Do mesmo modo, constatamos que a pesquisa de Gaudio (2015) nos parece inerente à possibilidade de educação antirracista, visto que defendemos, neste estudo, a educação antirracista como aquela que se contrapõe à unicidade de narrativas branco-cêntricas no ambiente escolar, inspirada pelo Movimento Negro na ruptura do imaginário secular do mundo moderno/colonial, apontada por Mignolo (2005), conforme referencial teórico. Embora haja o reconhecimento da perspectiva multicultural e antirracista na pesquisa de Gaudio (2015), buscamos, com esta pesquisa, investigar a faceta educadora de mulheres negras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Reconhecemos a relevância da pesquisa de Gaudio (2015), no entanto, não há menção às mulheres negras educadoras no trabalho da referida pesquisadora.

Consideramos, para a análise, o trabalho de Cruz (2015), por se tratar de uma pesquisa referente à percepção do racismo no ambiente escolar, na perspectiva de crianças pequenas. Deste modo, nossa análise requer identificarmos se há, no trabalho da pesquisadora, para além de possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, menção às mulheres negras educadoras. O trabalho de Cruz (2015), exposto nos anais da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>), tem, como palavras-chave - discriminação étnico-racial, discriminação em crianças, construção de identidade, pesquisa com crianças – e apresenta o seguinte resumo:

O trabalho parte da presença da discriminação étnico-racial na Educação Infantil (DIAS, 2007; GODOY, 1996; OLIVEIRA, 2004; SOUSA, 2002; TRINIDADE, 2011), da sua influência na construção da identidade das crianças, (WALLON, 1995, 1989, 2007) e do pequeno número de trabalhos que investigaram esses processos em crianças, especialmente os que as ouviram diretamente. Indagou se e como crianças de três anos percebem as diferenças físicas decorrentes da pertença étnico-racial e lidam com a discriminação étnico-racial. Os dados foram construídos em observações em uma creche pública e dois instrumentos específicos. As crianças mostraram-se pouco sensíveis às diferenças étnico-raciais apresentadas; quase não associaram as discriminações narradas ao pertencimento étnico-racial; e não a expressaram, elas próprias. É possível que elas não viveram na creche experiências em que os traços físicos dos negros ou as pessoas negras tenham sido impregnadas afetivamente de conteúdos negativos. A empatia com as vítimas de discriminação pode ser um elemento importante para evitar a conivência com ela.

O trabalho apresentado por Cruz (2015) reconheceu, em pesquisas anteriores, a presença da discriminação étnico-racial na Educação Infantil. O reconhecimento da presença de discriminação reporta aos estudos de Cruz (2015), que buscaram investigar a influência da discriminação na construção da identidade das crianças pequenas, com a singularidade de oportunizar as vozes de tais crianças. O trabalho de Cruz (2015) apresenta perspectivas semelhantes ao que defende Ivenicki (2018, p.1151), no sentido de compreender o multiculturalismo “como um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, no campo educacional”. No entanto, a referida pesquisa não faz menção à participação de mulheres negras no processo educacional com perspectiva multicultural.

O terceiro trabalho que analisamos foi o de Amaral (2015), que apresenta, como palavras-chave, as categorias: Infâncias. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Identidade. Relações Étnico-raciais.

As palavras-chave nos provocaram a averiguação do estudo de Amaral (2015) para investigarmos a participação de mulheres negras na educação de crianças com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. O referido estudo analisou em que medida a implementação

de políticas públicas, baseadas no artigo 26 A da LDB, se manifestou no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interferiu nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas, conforme resumo de Amaral (2015) para os anais da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>):

O presente trabalho traçou como objetivo analisar em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas. Os sujeitos foram crianças e professores que atuavam na instituição no ano de 2012. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como instrumento de coleta de dados. Como resultado da pesquisa destaca-se que os posicionamentos das crianças quanto às relações étnicoraciais, bem como suas vivências cotidianas no CMEI indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquitude normativa”; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial; já as crianças brancas se mostram assertivas e autoconfiantes, crianças negras e brancas classificam as bonecas pretas como “feias”.

Reconhecemos, de forma implícita, a abordagem da perspectiva multicultural decolonial nos estudos de Amaral (2015), semelhante ao que define Ivenicki (2020, p.34) quando diz que as perspectivas multiculturais decoloniais tendem a problematizar os currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas para valorizar os saberes nativos de grupos subalternizados.

De maneira semelhante, os estudos de Amaral (2015) voltam-se à problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas, quando aponta um “ideário que valoriza a branquitude normativa” com o intuito de promover a valorização de crianças negras, enquanto grupos subalternizados. No entanto, embora os estudos de Amaral (2015) apontem as perspectivas de alunos e professores, ainda assim, não há menção acerca de mulheres negras protagonistas de uma educação com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

2.1.3 Trabalhos apresentados no GT 07 com possibilidades de convergência com a categoria intelectualidade

Para a compreensão da categoria intelectualidade, nos embasamos na definição do conceito de intelectual defendido por hooks (1995), mencionado em Referencial Teórico, como alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas. Deste modo, analisamos, nos estudos a seguir, possibilidades de articulação com a categoria intelectualidade.

Identificamos três trabalhos com possibilidades de convergência com a categoria intelectualidade no GT 07 da 37ª Reunião Anual da ANPEd. Assim, nos reportamos aos trabalhos de Buss-Simão (2015), Batista & Rocha (2015) e Alves (2015).

Optamos por analisar o trabalho de Buss-Simão (2015) por relacionarmos docência a um exercício intelectual. O estudo expôs, como palavras-chave: educação infantil; docência; redes municipais; Santa Catarina. Buss-Simão (2015) resumiu o estudo para os anais da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf>) da seguinte maneira:

A presente comunicação é resultado de uma pesquisa que objetivou contribuir com o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais em Santa Catarina com maior abrangência sobre a Educação Infantil. Os dados foram recolhidos no ano de 2012 por meio de questionário enviado para 20% do total de 293 municípios do estado de Santa Catarina e apesar dos limites concernentes ao processo de recolha de dados houve um retorno de 32 questionários. A partir de um recorte, selecionamos para esta comunicação, perguntas do quinto bloco do questionário objetivando conhecer os processos de ingresso e carreira: formação mínima exigida, plano de carreira e acesso ao magistério, vínculo empregatício, situação funcional, carga horária e piso salarial dos profissionais (professores, auxiliares e diretores). Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados no programa estatístico SPSS e para a apresentação dos resultados utilizamos estatística descritiva, com frequência, média, desvio padrão, mínimo e máximo, apresentados em quadros e gráficos.

Podemos observar, na pesquisa de Buss-Simão (2015), que o trabalho traz reflexões históricas a respeito da docência e promove a valorização profissional das professoras da Educação Infantil. No entanto, nos parece que o referido trabalho por ter a pretensão de fazer o recorte para o estado de Santa Catarina, não demonstra em seu contexto, uma análise do papel educacional de mulheres negras e a sua relação com a educação infantil, tampouco à intelectualidade dessas identidades coletivas. Deste modo, embora reconheçamos a formação docente no trabalho, observa-se a lacuna referente à intelectualidade baseada na conceituação que defendemos nesta pesquisa, bem como a não menção à intelectualidade de mulheres negras.

Da mesma maneira, optamos pelo trabalho que Batista & Rocha (2015) apresentaram no GT 07 por também observarmos que a pesquisa aborda o histórico da docência catarinense, compreendendo à docência como um exercício intelectual. No entanto, o estudo de Rocha & Batista (2015) tem como palavras chave - História. Educação Infantil. Docência. - e expos como resumo nos anais da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf>) o texto a seguir:

O presente texto traz resultados de uma investigação sobre a emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina, percorrendo um

conjunto de iniciativas ao longo da primeira metade do século XX - 1908 a 1949. Para as análises, buscaram-se na ACD de Norman Fairclough e autores como Maurice Tardif, Claude Lessard e Gauthier as bases teórico-metodológicas. Entre os achados verifica-se que a emergência da docência em Santa Catarina foi fruto de iniciativas religiosas, filantrópicas, jurídica, médico-sanitarista e empresarial, gestadas em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos, com diversidade de formas de composição e organização do trabalho. Configurava-se a definição de dois profissionais com funções distintas, diferenciando o modelo de docência do Jardim de Infância em que a abnegação, a entrega, a devoção eram pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças. No modelo de docência na Creche, constata-se a exigência de conhecimentos da área da saúde vinculados aos preceitos científicos da puericultura e higiene infantil.

Podemos observar que, apesar de o estudo trazer uma relevante busca histórica relativa à docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina, nota-se a lacuna em relação à presente pesquisa, na medida que não há menção à intelectualidade de mulheres negras, tampouco docência no que compete à possibilidade de perspectiva multicultural e/ou antirracista.

O trabalho que Alves (2015) apresentou no GT 07 aborda o exercício da pedagogia na perspectiva de professoras. Pela mesma razão que elencamos os trabalhos anteriores, destacamos o referido estudo por entendermos o exercício docente e pedagógico como um exercício intelectual. O estudo de Alves (2015) apresentou, como palavras chave - Educação Infantil; Linguagem; Discursos Docentes - e o seguinte resumo nos anais da ANPED (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>):

Este trabalho é parte de tese de doutorado em que um dos objetivos foi compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com a linguagem, a partir de enunciados produzidos em contexto de formação continuada. A metodologia da pesquisa compreendeu observação participante dos encontros de formação durante três anos (2011-2013), entrevistas coletivas e análise de enunciados de formadoras e professoras. Os enunciados foram analisados com base na perspectiva de linguagem de Bakhtin (2003, 2009, 2011) e em diálogo com autores que discutem linguagem e educação infantil. Alguns consensos permearam os discursos analisados, como a roda de conversa e a importância da leitura. Contudo, a realização de tais atividades ainda guarda diferenças e aponta a necessidade de investir em situações pedagógicas em que a linguagem seja vivida nas suas dimensões expressiva e dialógica. Os discursos docentes mostram que há alguns “o que fazer” já consolidados em relação ao trabalho com a linguagem na educação infantil, mas é preciso avançar na discussão do “como” e “por que” fazer, desdobrando-se em uma metodologia do trabalho com a linguagem na infância.

No resumo do trabalho de Alves (2015), acima compilado, é possível observar que um dos objetivos do estudo foi compreender concepções e práticas de professoras de educação infantil sobre o trabalho com linguagem. Embora seja notável o desenvolvimento da linguagem na educação infantil como exercício intelectual, observamos que o sentido transgressor inerente

à intelectualidade não foi mencionado no trabalho. Neste sentido, há a possibilidade de lacuna quando pretendemos a perspectiva de intelectualidade, multiculturalismo, interseccionalidade e educação antirracista, como se pretende na presente pesquisa.

2.1.4 Trabalhos apresentados no GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa

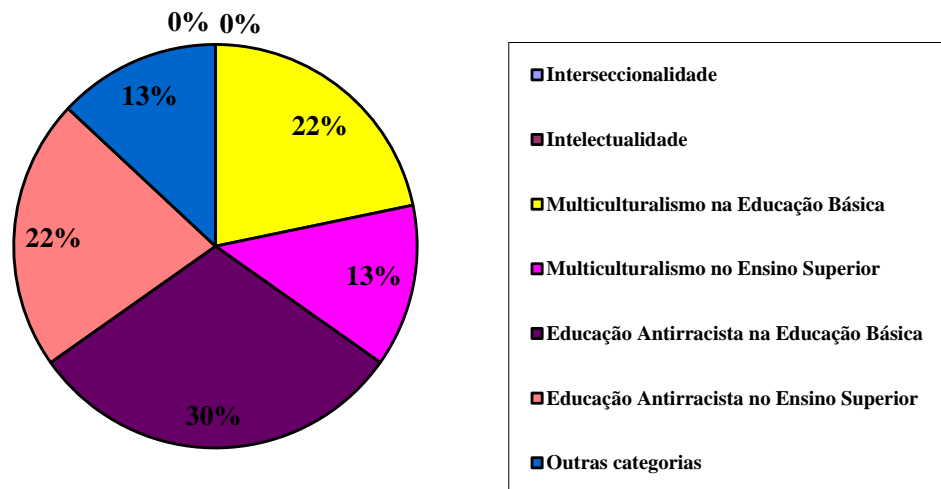
Analizamos os trabalhos do GT 21, porque trata-se de um Banco de Dados com pesquisas relacionadas às Relações Étnico-Raciais e Educação. Com a intenção de buscarmos possibilidades multiculturais e/ou antirracistas em narrativas de mulheres negras, consideramos o referido GT profícuo para o nosso objetivo, no que concerne ao diálogo com a produção recente do conhecimento e a busca por possível originalidade desta pesquisa.

Foram inscritos 29 trabalhos no GT 21 da 37ª Reunião Anual da ANPEd. Destes, 23 foram aceitos, sendo os que analisamos, nesta pesquisa. A lista completa dos trabalhos aceitos do GT 21 analisados pode ser vista no quadro 2, em Apêndice B.

Ao investigar os 23 trabalhos, buscamos as categorias relacionadas a possibilidades multiculturais e/ou antirracistas na perspectiva de mulheres negras, prioritariamente, sem deixarmos de observar as outras categorias da pesquisa. Dos 23 trabalhos aceitos pela Anped, identificamos que 87% têm possibilidades de educação na perspectiva multicultural e antirracista, sendo que, deste percentual, 35% se reportam a pesquisas no ensino superior, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Quadro 2: Percentual de Trabalhos do GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa

Trabalhos do GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

Considerando que esta pesquisa aborda a relação de mulheres negras com possibilidades multiculturais e antirracistas na educação de crianças, desconsideraremos os 35% dos trabalhos dedicados ao Ensino Superior, bem como os 13% relacionados a outras categorias que não dialogam com as categorias desta pesquisa.

Assim, analisaremos, a seguir, trabalhos com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, afim de identificar o protagonismo de mulheres negras como promotoras de tais perspectivas educacionais.

2.1.5 Trabalhos apresentados no GT 21 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista

No GT 21, destacamos, para análise, os trabalhos de Silva (2015), Almeida & Saravali (2015), Oliveira (2015). Na produção de Silva (2015), identificamos possibilidades multiculturais e/ou antirracistas considerando que o estudo aborda a identificação étnico-racial tanto das professoras das escolas municipais de Pesqueira/PE quanto dos alunos. O trabalho apresentou como palavras-chave: identificação étnico-racial; professoras; estudantes. A seguir, o resumo elaborado por Silva (2015) para os anais da ANPED (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3502.pdf>):

O presente texto tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória realizada com as professoras das escolas municipais de Pesqueira/PE acerca da identificação étnico-racial de si e dos/as alunos/as. O referido estudo, faz parte de uma pesquisa em andamento no curso de Mestrado no PPGEduc no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE. Nesse caso, a pesquisa exploratória serviu para definirmos o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. O campo empírico, trata-se das escolas municipais de Pesqueira/PE, localizadas na área urbana. Enquanto os sujeitos são as professoras e estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Usamos como instrumento metodológico um questionário com questões semiabertas. Os resultados mostraram que algumas professoras apresentaram dificuldades em declarar sua identificação étnico-racial, como também em identificar os/as estudantes, o que entendemos como o desconhecimento do perfil étnico-racial do público estudantil com o qual atuam.

Nota-se que o estudo de Silva (2015) tem como objeto professoras e estudantes acerca da identificação étnico-racial de si e dos estudantes. No entanto, identificamos a lacuna em relação a esta pesquisa quando o objeto que estamos averiguando são narrativas de mulheres negras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

O estudo de Almeida & Saravali (2015) apresenta como palavras chave: Construções Étnicas; Intervenção Pedagógica, Literatura e, como resumo para os anais da ANPED (2015,

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4393.pdf>) o texto a seguir:

Após doze anos da promulgação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatória a inserção, no currículo escolar, do ensino da história, cultura e literatura africanas e afrobrasileiras, ainda nos questionamos sobre a efetiva inclusão das questões étnico-raciais nas propostas pedagógicas, nos planos de ensino e nas atuais práticas de sala de aula. Entre os inúmeros fatores que dificultam essas ações direcionadas para a educação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais estão as equivocadas concepções docentes e discentes, construídas e alimentadas por ideologias estereotipadas reinantes no meio social, como também a inobservância da lei e o despreparo, por parte de muitas instituições de ensino, para lidar com essas questões. Sendo assim, a escola necessita repensar as teorias e metodologias de ensino de modo que estas de fato fundamentem e direcionem essas práticas educacionais. Buscamos refletir sobre essas questões e propor, baseada nos resultados de uma pesquisa-ação, uma intervenção pedagógica em sala de aula que vise à construção de concepções e valores étnico-raciais a partir da literatura infanto-juvenil.

Constatamos, na pesquisa de Almeida & Saravali (2015), a abordagem da perspectiva multicultural, conforme consta em referencial teórico, na medida em que o estudo reconhece “os fatores que dificultam as ações direcionadas para a educação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais” (ALMEIDA & SARAVALI, 2015). O reconhecimento da existência de “concepções docentes e discentes construídas e alimentadas por ideologias estereotipadas reinantes no meio social” e a proposta que o estudo traz para a necessidade da “escola repensar as teorias e metodologias de ensino de modo que estas de fato fundamentem e direcionem essas práticas educacionais” (ALMEIDA & SARAVALI, 2015) nos oferta fortes indícios de uma abordagem na perspectiva antirracista. Entretanto, o estudo não faz menção às mulheres negras enquanto educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

Observamos, na pesquisa de Oliveira (2015), o conceito de *educomunicação* que poderá ser compreendido no resumo que consta nos anais da ANPED (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4404.pdf>) a seguir:

Este estudo busca refletir sobre os entraves na implantação da Lei 10.639/03 e considera que o que está em jogo são novas formas de ensinar e aprender, aquelas garantidoras de diversidade de vozes e de protagonismos nas produções culturais sobre várias visões de mundo. Sugere o paradigma da educomunicação como sendo capaz de aproximar os campos da cultura, da comunicação e da educação e a utilização dos meios de comunicação de massa para fins educativos. Esta nova base conceitual exige que os estudantes sejam receptores ativos, tornando-se mais críticos e menos vulneráveis às mensagens que eles consomem e se tornem produtores de mídia, através de experiências vividas no processo educativo. Considera-se que as práticas educomunicativas são uma forma de fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra e contribuem para o empoderamento dos afrodescendentes que passam a se relacionar com os recursos midiáticos de forma crítica e inventiva, tornando-se protagonistas na produção de cultura, adquirindo uma postura mais cidadã, vinculando o processo de ensino e aprendizagem à vida.

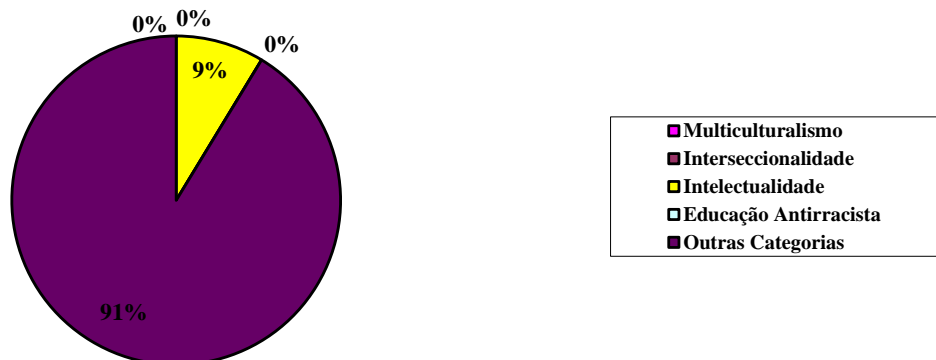
Consideramos profícua a análise do estudo de Oliveira (2015) quando observamos, - além do resumo que demonstra a disputa de narrativa contra-hegemônica na medida que aponta os entraves para a implementação da Lei 10.63/03 - as palavras chave a ele destinada, que são educação, comunicação, educomunicação, afrodescendentes. Deste modo, constamos a perspectiva multicultural no estudo quando sugere a “garantia de diversidade de vozes e de protagonismos nas produções culturais sobre várias visões de mundo”. Apesar da abordagem da perspectiva multicultural, não identificamos as demais categorias que elencamos nesta pesquisa demonstrando deste modo a lacuna.

2.1.6 Trabalhos apresentados no GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa

Os dados do GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação são relevantes para esta pesquisa por tratarmos de Mulheres Negras com possibilidades educacionais nas perspectivas multicultural e antirracista. Logo, no GT 23 foram inscritos 26 trabalhos na 37ª Reunião Anual da ANPEd, sendo aceitos 23 para a apresentação. Destes 23 trabalhos que foram aceitos, não identificamos trabalhos que dialogassem com as categorias multiculturalismo, interseccionalidade e educação antirracista de forma explícita, de maneira aparente nas palavras chave. No entanto, identificamos que 9% dos 23 trabalhos têm possibilidades de convergência com a categoria intelectualidade desta pesquisa, conforme demonstramos no gráfico a seguir:

Quadro 3: Percentual de Trabalhos do GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa

Trabalhos do GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

Observamos a partir do gráfico acima que 91% dos trabalhos apresentados na 37ª Reunião Anual da ANPEd não dialogam com as categorias desta pesquisa. Tratando-se de um GT referente às pesquisas relacionadas a Gênero, Sexualidade e Educação, identificamos que 9% dos trabalhos tem possibilidades de abordagem da perspectiva de intelectualidade defendida nesta pesquisa.

Entretanto, reconhecemos que o multiculturalismo não se refere unicamente à diversidade racial. A definição de multiculturalismo trazida por Ivenicki (2018), como consta em Referencial Teórico, evidencia o potencial da perspectiva multicultural como “um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos”, no entanto, não delimita ao quesito raça/cor, embora seja o quesito que destacamos nesta pesquisa.

Neste contexto, vale a pena sinalizar que há trabalhos apresentados no GT 23 da 37ª Reunião Anual da ANPEd com perspectiva multicultural (PORTINARI, 2015; COSTA E SILVA, 2015; CASTRO, 2015; FRANCA, 2015; CAVALEIRO & VIANA, 2015; SANTOS, 2015), no entanto, não observamos pretensão antirracista. Como já mencionado, para esta pesquisa nos interessa o multiculturalismo com pretensões antirracistas, razão pela qual tais trabalhos não serão analisados.

2.1.7 Trabalhos com possibilidades de convergência com a categoria Intelectualidade

De acordo com o que expusemos em Referencial Teórico, reconhecemos o conceito de Intelectualidade como um exercício da ação intelectual conceituada por hooks (1995). Neste sentido, identificamos nos trabalhos de Balthazar (2015) e D'aligna & Cruz (2015) possibilidades de convergência com a categoria Intelectualidade nesta pesquisa.

Analisamos o trabalho de Balthazar (2015) por tratar-se de relações de poder. Ao se referenciar à Rainha Cleópatra, última rainha do Egito e a Otávio Augusto, primeiro imperador Romano, observamos fortes indícios de encontramos na figura de Cleópatra a faceta de uma mulher negra, enquanto egípcia, a com possibilidades de reconhecimento intelectual. Balthazar (2015) apresentou o seguinte resumo para os anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3938.pdf>):

Na antiguidade, Plutarco da Beócia compilou, no primeiro século de nossa era, uma série de biografias comparativas de legisladores, generais e governantes gregos e romanos, construindo um dos mais importantes conjuntos documentais sobre a história do mundo greco-romano. Entre tanto, estas *Vidas Paralelas* fazem parte de um projeto moral maior, em que o biógrafo buscava, pela história de vida de diferentes homens públicos, edificar um discurso educacional sobre a necessidade de justa medida para aqueles que, em sua

época, se dedicavam ao governo dos outros. Por meio de um diálogo entre a história e a educação, objetivamos, com a presente comunicação, pensar o lugar do gênero no discurso moral e pedagógico das Vidas de Plutarco, tomando como estudo de caso a narrativa que o biógrafo faz da relação política de Otávio e Cleópatra.

O trabalho de Balthazar que, além do resumo acima, apresenta as palavras chave Plutarco; Gênero; Poder; Educação; Moral., reconhece a relação de poder de Cleópatra e discute a feminilidade, poder político e reconhecimento intelectual e pedagógico. No entanto, embora haja o reconhecimento da intelectualidade de Cleópatra, encontramos a lacuna, na medida que não há menção sobre as possibilidades multiculturais e antirracista enquanto mulher negra.

O trabalho de Cruz & Dal’Igna (2015) trata-se da problematização da relação entre gênero e o currículo na formação inicial docente. Consideramos o trabalho relevante para esta pesquisa por considerarmos possibilidades da categoria intelectualidade na medida que o trabalho sugere a formação inicial de docentes, o qual acreditamos potencial exercício intelectual. Para os anais da 37ª Reunião Anual da ANPEd, Cruz & Dal’Igna (2015, <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf>) apresentaram o seguinte resumo:

Este trabalho propõe-se a analisar parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou problematizar a relação entre gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes. A pesquisa foi realizada em uma universidade da região sul do Brasil, no contexto dos cursos de graduação em Letras/Português e em Pedagogia, e está fundamentada nos Estudos de Gênero Pós-Estruturalistas, Estudos Curriculares e Estudos Foucaultianos. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de uma análise documental e de um grupo focal com professoras universitárias. Concluiu-se que as formas como gênero atravessa e constitui a formação estão relacionadas com um pressuposto que organiza o currículo: a dicotomia teoria e prática. As análises evidenciaram que gênero seria um elemento supostamente silenciado pelo “currículo do papel”. Em contrapartida, é no âmbito do “currículo em movimento” que as professoras conseguem focalizar relações de gênero. Com isso, pode-se questionar essa polarização na formação inicial de docentes, pois ela pode contribuir para a produção e legitimação de generificações no currículo.

O trabalho de Cruz e Dal’Igna (2015) evidencia como a formação inicial docente tanto pode contribuir para a produção quanto para a legitimação de generificações no currículo. No entanto, a pesquisa não menciona as possibilidades multiculturais e/ou antirracista de mulheres negras enquanto educadoras.

2.2 ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS NA 38ª REUNIÃO DA ANPEd

A 38ª Reunião Anual da ANPEd aconteceu entre os dias 01 e 07 de outubro de 2017, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), campus Dom Delgado, em São Luís/MA e apresentou como tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. O tema da reunião teve como objetivo analisar tais riscos, a partir do lugar específico que a ANPEd ocupa o lugar da pesquisa e da pós-graduação em educação.

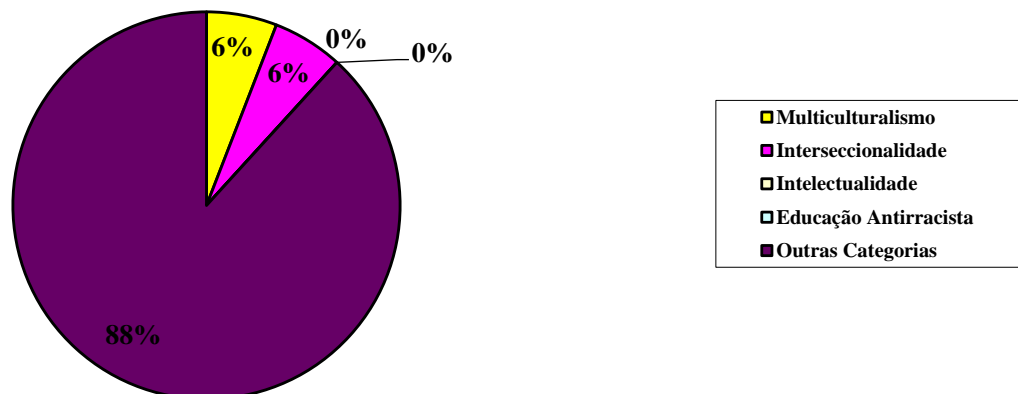
Averiguamos que não houve alteração quantitativa em relação aos Grupos de Trabalho (GT's) da 37ª para a 38ª Reunião Anual. Dessa forma, permanecemos na análise dos GT's 07, 21 e 23 os quais reconhecemos como convergência com as categorias elencadas nesta pesquisa. A lista com a titulação, autoria e links com os trabalhos na íntegra, poderá ser observada nos quadros que constam em Apêndice B. Analisaremos cada um deles a seguir.

2.2.1 Trabalhos apresentados no GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa

No GT 07 da 38ª Reunião Anual da Anped, identificamos 17 trabalhos apresentados. Constatamos que dentre eles, 12% tem possibilidades de diálogo com as categorias desta pesquisa, conforme demonstramos no gráfico a seguir:

Quadro 4: Percentual de trabalhos apresentados GT 07 que dialogam com as categorias desta pesquisa

Trabalhos do GT 07 que dialogam com as categorias da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

Observamos, a partir do gráfico acima, que 88% dos trabalhos apresentados no GT 07 da 38ª Reunião Anual da ANPEd dialogam com outras categorias dissemelhantes desta pesquisa. Assim, analisaremos os 12% dos trabalhos com possibilidades de abordagem das categorias multiculturalismo e interseccionalidade, isto é, os trabalhos de Silva (2017) e Guedes & Ferreira (2017).

O trabalho de Silva (2017) aborda a auto identificação racial na Educação Infantil. Deste modo, reconhecemos no referido estudo a abordagem multicultural, como podemos observar no resumo a seguir apresentado por Silva (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf):

Nesse artigo, retomamos a questão da autoidentificação racial para observar, após a implementação da Lei nº 10.639/03, como em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede do Recife vinte e seis crianças do Grupo IV, entre 4 e 5 anos, fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais. Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos que elas fizessem seu autorretrato e a partir dele expressassem a sua cor. Nesse contexto, visibilizamos que as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo Ministério da Educação, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. Logo, defendemos que sejam propostas metodologias que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.

Ao observarmos o resumo, encontramos a possível lacuna ao constatarmos que Silva (2017) tem como objeto de estudo as crianças, já esta pesquisa, tem como objeto a narrativa de mulheres negras com possibilidades multiculturais e/ ou antirracistas.

Já o trabalho de Guedes & Ferreira (2017) aborda a formação do professor de educação infantil. Destacamos o estudo para análise, na busca de localizar mulheres negras como educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Guedes & Ferreira (2017) apresentaram seus estudos no GT 07 na 38ª Reunião Anual da ANPEd (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf) da seguinte maneira:

Esse ensaio, apresentado aqui em forma de artigo, tem como objetivo destacar os conceitos centrais que têm norteado nossas pesquisas nos últimos três anos (2014 a 2016), sobre a formação do professor da Educação Infantil e o diálogo entre arte e educação. Interessa-nos aqui discorrer sobre os caminhos da pesquisa, dando destaque a de que maneira o conceito de estética, mais especificamente de Educação Estética, tem se constituído e nos subsidiado a compreender nossos objetos de estudo. Trata-se de um exercício de lançar um olhar panorâmico para o caminho trilhado na investigação desses temas,

elucidando o contorno que hoje ele assume: a compreensão da dimensão estética da educação, que abarca a arte e amplia seu alcance.

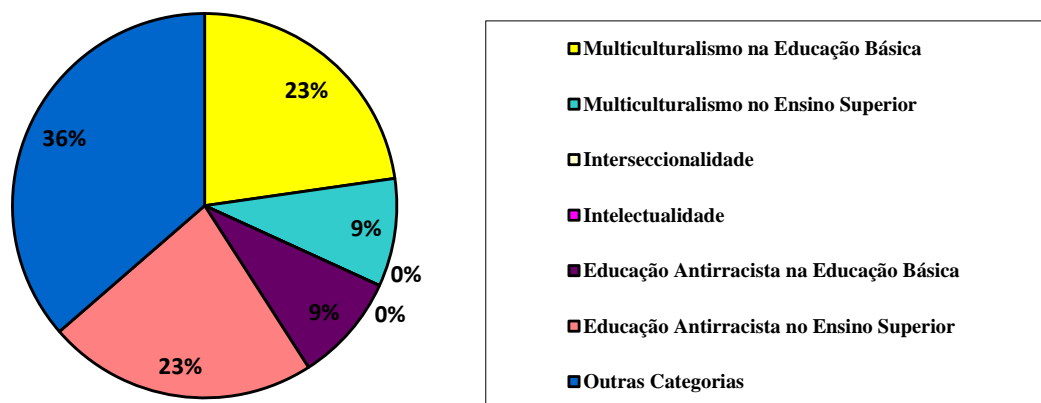
Nota-se que o trabalho de Guedes & Ferreira (2017) foi apresentado na perspectiva da formação do professor e propõe o diálogo entre arte e educação, o qual não observamos em tal contexto, o papel educador de mulheres negras com possibilidades multiculturais e antirracistas.

2.2.2 Trabalhos apresentados no GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa

O GT 21, referente aos trabalhos acerca das Relações Étnico-raciais e Educação, apresentou 23 trabalhos na 38ª Reunião Anual da ANPEd. Dos 23 trabalhos apresentados, identificamos que 68% dialogam com categorias desta pesquisa no que se refere a multiculturalismo, antirracismo e intelectualidade, conforme demonstramos no gráfico a seguir.

Quadro 5: Trabalhos do GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa

Trabalhos do GT 21 que dialogam com as categorias da pesquisa



Fonte: Autoria Própria

Nota-se a partir do gráfico acima, que 64% dos trabalhos apresentados no GT 21 dialogam com as categorias desta pesquisa. No entanto, para este estudo, nos interessa a análise dos trabalhos referentes à educação básica, sobretudo, os que são referentes à Educação Infantil, pois pretendemos desnudar possibilidades multiculturais e antirracistas nas narrativas de mulheres negras enquanto educadoras de crianças. Deste modo, descartaremos 68% dos

trabalhos correspondentes ao total dos estudos destinados ao ensino superior e a outras categorias.

A seguir, analisaremos os 32% dos trabalhos apresentados que dialogam com as categorias desta pesquisa e correspondem à educação básica visando o alcance da relação educacional de mulheres negras com crianças.

2.2.3 Trabalhos apresentados no GT 21 com possibilidades de perspectiva educacional multicultural e/ou antirracista

Identificamos, nos trabalhos de Alexandre (2017), Wenczenovicz (2017), Miranda & Lozano (2017), Salles e Salles & Silva (2017), Backes & Silva (2017), Carvalho (2017) e Santos (2017), possibilidades de abordagem de perspectiva multicultural e/ou antirracista na educação básica, os quais podem ser observados a seguir.

O estudo de Alexandre (2017) aborda a análise de experiências vivenciadas por crianças em relação a comunidade escolar nas instituições educacionais de Sinop/MT. O recorte identitário como objeto central da pesquisa, nos fornece indícios de inserção da perspectiva multicultural. Podemos observar o resumo do estudo apresentado por Alexandre (2017) para os anais da ANPEd (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf) a seguir:

O estudo em andamento se insere no interior do repertório epistemológico cunhado como Sociologia da Infância. O objetivo é saber como está sendo o processo de inserção das crianças haitianas nas instituições educacionais de Sinop/MT e analisar como as escolas recebem e percebem as crianças. Verificar as experiências vivenciadas pelas crianças haitianas em relação as outras crianças/colegas, professores, gestoras e averiguar como elas são percebidas no contexto escolar. A pesquisa utiliza-se da investigação qualitativa com desenho etnográfico obtido por meio de entrevistas e observações. São sujeitos da pesquisa as crianças haitianas, pais, professores e gestoras. Os dados parciais apontam que nas escolas de Educação Infantil algumas crianças haitianas foram rejeitadas e discriminadas racialmente pelas crianças, mas também houve demonstrações de afeto e de solidariedade. Nas escolas públicas de Sinop/ MT, as crianças haitianas se tornam mais um negro estrangeiro e por terem dificuldades de falar na nossa língua elas são excluídas de algumas atividades e eventos escolares, a dificuldade de ser estrangeiro torna-se um problema das crianças haitianas e não da escola.

A partir da observação do resumo, podemos notar que a pesquisa constatou que há dificuldades de socialização para as crianças haitianas por serem estrangeiras. No entanto, o estudo não menciona mulheres negras enquanto educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

O trabalho de Wenczenovicz (2017) aborda, de forma relevante, o multiculturalismo na perspectiva indígena, conforme pode ser constatado no resumo do referido estudo Wenczenovicz (2017, p.01) a seguir:

Com o advento da Constituição de 1988 as comunidades indígenas passam a usufruir dos mesmos direitos fundamentais e com equidade aos demais grupos sociais na sociedade brasileira. Dentre os pilares constitucionais destaca-se o direito fundamental social a Educação. Mesmo sabedores que a vida dentro das terras indígenas garante o desenvolvimento integral da identidade cultural e social dos nativos, alguns indicadores sociais são piores nessas áreas do que fora delas. O índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais, de 9,6% no País, sobe para 23,3% na população indígena em geral e chega a 32,3% entre os que indígenas que vivem em terras próprias. Entre os índios que vivem fora das terras indígenas, a proporção cai para 14,5% de analfabetos. Dentre as inúmeras dificuldades uma das causas é a carência de escolas nas terras indígenas. Esse artigo pretende analisar o direito a educação as comunidades indígenas, bem como algumas dificuldades que as mesmas possuem para garantir o acesso a educação. O procedimento metodológico utilizado é o bibliográfico-investigativo, com uso de dados estatísticos do CIMI, Funai e Censo escolar/INEP.

A partir do resumo exposto acima, identificamos a abordagem multicultural na perspectiva indígena, enquanto este estudo se predispõe analisar narrativas de mulheres negras visando a busca de possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

Ao nos depararmos com as palavras-chave do estudo de Miranda & Lozano (2017) – quilombos, palenques, tradução intercultural, educação intercultural – é possível perceber a convergência com esta pesquisa. O referido trabalho aborda o olhar da educação sobre quilombos (Brasil) e palenques (Colômbia), e propõe a interculturalidade como possibilidade de aproximações entre ambos no contexto diaspórico. Miranda & Lozano (2017) apresentaram o seguinte resumo do referido estudo nos anais da ANPEd (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1004.pdf):

Os estudos sobre quilombos no Brasil têm evidenciado conflitos herdados de um passado colonial e permite traçar um contraponto à narrativa eurocêntrica. No campo da educação, as pesquisas sobre quilombos delineiam um fenômeno permanente, persistente e irradiador de sentidos que contornam a educação intercultural. Esse artigo tematiza aproximações entre quilombos no Brasil e palenques na Colômbia, na perspectiva de uma tradução intercultural em contexto diaspórico. No primeiro tópico, demonstramos, a partir de nossas investigações em curso, as tendências observáveis nas pesquisas em educação que tematizam quilombos no Brasil. Em seguida, apresentamos uma narrativa sobre os palenques na Colômbia, como parte de um contexto de intensa resistência de afrodescendentes à escravização. Nossa análise pauta-se por uma aproximação das práticas de lutas e não pela comparação das experiências.

Finalizamos o artigo com algumas considerações acerca das contribuições da tradução intercultural para a educação.

A escolha do referido trabalho para análise partiu da busca de encontramos referências às mulheres quilombolas, as quais, reconhecemos como mulheres negras. Constatamos que o objeto central do estudo de Miranda & Lozano (2017) refere-se aos estudos acerca de Quilombos e Palenques e, neste contexto, apesar da abordagem multicultural e relevância da pesquisa, percebemos a lacuna ao comparar com o conjunto de categorias elencadas para esta pesquisa.

A pesquisa de Salles, Salles & Silva (2017), também aborda o multiculturalismo na perspectiva indígena. Embora saibamos que o objeto central que buscamos seja mulheres negras educadoras com possibilidades multiculturais e antirracistas, a escolha do referido estudo parte da hipótese de que mulheres negras poderiam abordar o multiculturalismo com caráter antirracista para além da população negra. Daí, a análise deste estudo afim de desnudar mulheres negras de acordo com o objeto de estudo central desta pesquisa. Entretanto, Salles e Salles & Silva (2017, p.01) apresentaram como resumo de seus estudos para os anais da Anped (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1068.pdf):

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de Mestrado em Educação, onde nosso objetivo geral foi compreender as práticas docentes a respeito da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira/PE. Neste município habita povo indígena Xukuru do Ororubá. Assim, tornando-se comum a presença de crianças indígenas também naquelas escolas. Partindo desse pressuposto, procuramos problematizar as práticas docentes, por acreditar ser um espaço privilegiado para vivências pedagógicas que possibilitasse a aproximação e produção do conhecimento acerca das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, percebemos que as vivências curriculares acerca da temática indígena naquele contexto escolar eram heterogêneas e difusas, assim reunindo um repertório de temas e diferentes formas de abordá-los. Contudo podemos afirmar que tratava-se de práticas docentes híbridas. As quais variavam entre tentativas de superação das visões convencionais sobre a história e as expressões socioculturais indígenas em geral, e ao mesmo tempo permanecia enraizadas no imaginário sobre os estereótipos e noções preconcebidas acerca das forma de ser, viver e está no mundo com os povos indígenas.

Ao analisar o trabalho de Salles e Salles & Silva (2017) nota-se que as investigações passam pela prática docente nos anos iniciais de escolas municipais do município de Pesqueira/PE. O referido estudo destaca o quantitativo populacional do povo indígena Xukuru do Ororuba no município de Pesqueira, sinalizando a presença de crianças indígenas nas escolas. No entanto, o estudo não revela a identidade étnico-racial das professoras, deste modo,

não é possível identificar neste estudo se há possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista na prática docente de mulheres negras no referido estudo.

O trabalho de Backes & Silva (2017) tem como palavras –chave: representações culturais, identidades étnico-raciais, currículo. Deste modo, é possível constatar a abordagem da perspectiva multicultural. Com o referido estudo, Backes & Silva (2017) analisaram representações dos negros, indígenas e brancos no currículo de um curso de Licenciatura em História, conforme pode ser observado no resumo da Anped (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_186.pdf) a seguir:

Neste texto, analisamos representações acerca dos negros, indígenas e brancos percebidas no currículo de um curso de Licenciatura em História. Para isso, analisamos o projeto pedagógico do curso, realizamos observações de aulas inspiradas na etnografia e fizemos entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso. As histórias dos negros e indígenas estão presentes neste currículo, porém, aparecem como menores em relação à história dos brancos e a história europeia. Com menor recorrência, outras representações e narrativas estão infiltradas no currículo euro-brancocêntrico deste curso de Licenciatura em História, contestando significados que superiorizam o branco e desvalorizam negros e indígenas. Concluímos que as diferenças negras e indígenas necessitam serem mais visibilizadas e o lugar da branquidade questionado para colocar em xeque as compreensões estereotipadas que circulam na Licenciatura em História.

Nota-se a partir do resumo acima, que o estudo de Backes & Silva (2017) tem como objeto o currículo. Assim, não há menção sobre a prática docente, sobretudo, no que se refere às mulheres negras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

No entanto, averiguamos que Carvalho (2017) apresentou o trabalho “Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC” no GT 21 da 38ª Reunião Científica Anual da Anped (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_219.pdf) com o seguinte resumo:

O presente trabalho irá abordar aspectos referentes à política de formação continuada ofertada pela rede municipal de Florianópolis/SC. Nosso foco são os cursos e palestras ministrados entre os anos 2009 a 2016 que discutiram a educação das relações étnico-raciais (ERER) e que apresentaram como público alvo as profissionais da educação infantil. Realizamos a coleta de dados na Diretoria de Educação Infantil e na Gerência de Formação Permanente, ambas da Secretaria Municipal de Educação. Para nossas análises ancoramo-nos nos estudos sobre educação infantil, relações raciais e formação de docentes. Ao longo desse artigo iremos debater a respeito da importância da oferta de formações continuadas que abordem as particularidades da educação infantil atreladas à ERER. Assim sendo, buscamos contribuir com as reflexões sobre

as políticas de promoção da igualdade racial voltadas à primeira etapa da educação básica.

A partir do resumo, é possível observar que Carvalho (2017) apresentou um notável trabalho referente à formação continuada docente da educação infantil e relações étnico-raciais. Na busca por trabalhos que se reportem às mulheres negras enquanto educadoras de crianças com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, elencamos o referido trabalho por ter como objeto a formação continuada docente da educação infantil. No entanto, observamos que não há menção às mulheres negras no contexto que buscamos nesta pesquisa.

O trabalho de Santos (2017) aborda o multiculturalismo na perspectiva da religiosidade. A escolha do referido estudo para a análise, encontra-se na busca de localizarmos mulheres negras como educadoras de crianças com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. No entanto, Santos (2017) apresentou o seguinte resumo nos anais da ANPEd (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_637.pdf):

A partir da problemática do passivo cultural no currículo escolar sobre o trato da história e cultura afro-brasileira e africana, este trabalho realiza uma reflexão epistemológica sobre a concepção de “força vital” da obra “La Philosophie Bantoue” de Placide Tempels e a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas, a partir da obra “Os nãgô e a morte: pàde, asèsè e o culto Égun na Bahia”, de Juana Elbein dos Santos. O objetivo é demonstrar como a “ontologia da força vital” tem sido um ativo da cultura africana e afro-brasileira, em especial, na sua aproximação com a concepção de axé, de origem ioruba. A metodologia utilizada pertence ao campo da pesquisa filosófica, por meio do estudo e o cotejo de textos, análise e discussão de argumentos, através do debate crítico sobre velhos e novos significados de determinadas narrativas. Como todo processo racional, o caminho metodológico é feito a partir de escolhas que evidenciam argumentos e perspectivas relacionadas à crítica de intelectuais africanos à obra em tela. Conclui-se que enquanto o currículo escolar e o campo da formação de professores continuarem ignorando a produção acadêmica africana, bem como os conteúdos culturais e religiosos da diáspora africana, nas disciplinas escolares e na pesquisa, o passivo cultural sobre a história e cultura africana e afro-brasileira sofrerá apenas mudanças superficiais.

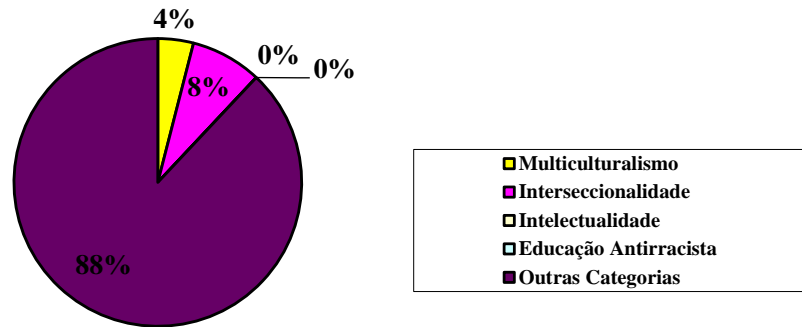
Conforme podemos constatar no resumo, há abordagem multicultural com ênfase na religiosidade. No entanto, não há menção da participação de mulheres negras como educadoras com possibilidade multiculturais e antirracistas.

2.2.4 Trabalhos apresentados no GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa

Observamos que 21 trabalhos foram apresentados no GT 23 na 38ª Reunião Anual da ANPED. Dentre eles, averiguamos que 12% dialogam com as categorias da pesquisa como pode ser constatado no gráfico a seguir:

Quadro 6: Trabalhos do GT 23 que dialogam com as categorias da pesquisa

Trabalhos do GT 23 que dialogam com a pesquisa



Fonte: Autoria Própria

De acordo com o gráfico apresentado, podemos constatar que 88% dos trabalhos do GT 23 da 38ª Reunião Anual da ANPED, relacionam-se com categorias diferentes das que apresentamos nesta pesquisa. No entanto, encontramos possibilidades no que compete a categoria interseccionalidade nos trabalhos de Pereira (2017), Lima (2017), Ivenicki e Melgaço (2017).

Elencamos o trabalho de Pereira (2017) por abordar as relações de gênero e práticas de consumo no sentido de problematizar as vias que contribuem para a produção da criança contemporânea. Neste contexto, nos interessa averiguar se há menção à interseccionalidade mulheres negras enquanto educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Pereira (2017) apresentou o seguinte resumo para os anais da ANPED (2017, http://38reuniaio.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf):

Este texto tem como objetivo tematizar sobre gênero e práticas de consumo na produção da criança contemporânea, problematizando as vias pelas quais as identidades de gênero podem ser produzidas socioculturalmente. Para tal, observou-se um evento de divulgação da boneca Barbie e do super herói Max Steel realizado num shopping center de uma capital, tecendo algumas reflexões sobre a possibilidade de tais brinquedos operarem como referência de gênero para uma grande número de crianças consumidoras desses artefatos. Parte-se de uma compreensão não sexista de gênero e de uma noção de criança que é construída ao longo da história e produzida por múltiplas práticas e discursos.

Nesse contexto, as práticas de consumo assumem um caráter constitutivo de subjetividades, que articuladas com determinadas concepções de gênero, podem atuar na reiteração de estereótipos e de preconceitos em larga escala.

A partir do resumo de Pereira (2017), podemos constatar que o objeto de estudo se refere a gênero e crianças, mas relacionado às práticas de consumo e não no sentido de interseccionalidade mulheres negras com possibilidades educacionais multiculturais e/ou antirracistas.

Nos estudos de Lima (2017), a abordagem decolonial ocorre a partir das obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. Neste contexto, destacamos o referido trabalho para análise por identificarmos as questões de gênero e decolonialidade. Lima (2017) apresentou o seguinte resumo para os anais da ANPED (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_858.pdf):

Este artigo foi construído a partir dos resultados de uma tese de doutoramento e objetiva analisar a concepção de educação para as mulheres presente nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta, relacionando esta concepção com os movimentos de independência e descolonização da América Latina. Fundamenta-se na teoria decolonial de Gloria Anzaldúa, Walter Dignolo, María Lugones e Anibal Quijano. Situa-se, metodologicamente, nos pressupostos da história cultural e história comparada do pensamento social latino-americano, servindo-se de fontes primárias e secundárias, especialmente os escritos das autoras relacionados com o tema educacional. Os resultados revelam que as duas autoras colocam em debate a formação educacional das mulheres em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente sul-americano. Os escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper constituem um pensamento fronteiro que emerge na densa trama da decolonialidade na América Latina. As autoras desafiaram o seu tempo, pois refletiram sobre as condições de opressão a que estavam submetidas as mulheres latino-americanas.

A partir do resumo de Lima (2017), é possível observar que está presente no do referido estudo a educação de mulheres e os movimentos de independência e descolonização da América Latina. Para esta pesquisa, nos relacionamos com o protagonismo de mulheres negras educadoras.

O trabalho de Ivenicki & Melgaço (2017) aborda a narrativa de estudantes acerca de suas noções de família, gênero, sexualidade e racialidade. Ivenicki & Melgaço (2017) apresentaram o seguinte resumo nos anais da ANPED (2017, http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_160.pdf):

O presente artigo parte da perspectiva teórica decolonial para interrogar estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na periferia da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, sobre suas noções de família, gênero, sexualidade e racialidade. A partir dessas noções, buscou-se a intersecção dos marcadores identitários para produzir uma análise sobre seus efeitos nas expectativas performáticas em torno da racialidade negra e da(s) masculinidade(s). Para tanto, procurou-se, nas abordagens metodológicas da pesquisa-ação, os elementos necessários para produzir as informações que foram obtidas por meio de encontros semanais da disciplina “Artes Visuais e Dança”, em 2015. Ao analisar os dados, influenciados pelos estudos de gênero, sexualidade e racialidade, observou-se que, a despeito de questionamentos acadêmicoativistas e das políticas públicas, as expectativas sobre família, racialidade e masculinidade são mediadas pela configuração heteronormativa, complementar e assimétrica entre os gêneros que acaba por orientar as performatividades sexuais e raciais dos/as estudantes.

Nota-se, a partir do resumo acima, a relevância do estudo de Ivenicki & Melgaço (2017) ao abordar a decolonialidade acerca das noções de família, gênero, sexualidade e racialidade na perspectiva de estudantes. No entanto, para esta pesquisa, pretendemos a relevância do protagonismo de mulheres negras como educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

2.3 BALANÇO FINAL DO CAPÍTULO II: O QUE CONSTATAMOS COM A ANÁLISE DOS ANAIS DA ANPEd (2015/2017)?

No capítulo II analisamos os anais mais recentes da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPEd, com o objetivo de localizar o protagonismo de mulheres negras enquanto educadoras em possíveis estudos que convergem com as categorias desta pesquisa, ou seja, multiculturalismo, interseccionalidade, intelectualidade, educação antirracista.

Quanto aos trabalhos apresentados na 37ª Reunião Anual da ANPED, no que diz respeito ao GT 07 analisamos os trabalhos de Gaudio (2015), Cruz (2015) e Amaral (2015); intelectualidade Buss-Simão (2015), Batista & Rocha (2015) e Alves (2015) por reconhecermos possibilidades multicultural e/ou antirracista. No GT 21, elencamos os trabalhos de Silva (2015), Almeida & Saravali (2015) e Oliveira (2015) por identificarmos possibilidades de diálogo com as categorias desta pesquisa. Embora também reconheçamos possibilidades multicultural e/ou antirracista nos trabalhos de Cruz (2015), Leal & Santos (2015), Teixeira & Vargas (2015), Oliveira & Lima (2015), Rocha (2015) Almeida & Queiroz (2015), Vanzuita (2015), Abreu (2015) e Machado (2015) averiguamos que os objetos de tais estudos se diferem desta pesquisa, pelo fato de não observarmos menção às mulheres negras enquanto educadoras com perspectiva multicultural e/ou antirracista. Já quando se diz respeito ao GT 23, identificamos possibilidades multiculturais nos trabalhos de Portinari (2015); Costa e Silva

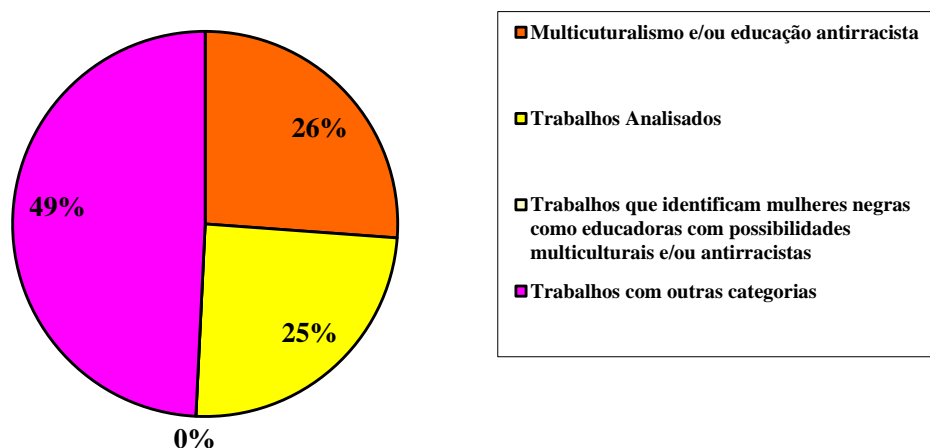
(2015); Castro (2015); Franca (2015); Cavaleiro & Viana (2015); Santos (2015) e possibilidade de localizarmos a categoria intelectualidade nos trabalhos de Balthazar (2015) e D'aligna & Cruz (2015), no entanto, os objetos das referidas pesquisas distinguem-se do objeto deste estudo.

Em relação aos trabalhos apresentados na 38ª Reunião Anual da ANPED, no GT 07 encontramos possibilidades convergentes quanto às categorias multiculturalismo e interseccionalidade nos trabalhos de Silva (2017) e Guedes & Ferreira (2017). Quanto ao GT 21, identificamos possibilidades multiculturais e/ou antirracistas em Alexandre (2017), Wenczenovicz (2017), Miranda & Lozano (2017), Salles e Salles & Silva (2017), Backes & Silva (2017), Carvalho (2017) e Santos (2017). Por fim, no GT 23, encontramos tais possibilidades, no que compete a interseccionalidade, nos estudos de Pereira (2017), Lima (2017), Ivenicki e Melgaço (2017). No entanto, os objetos dos estudos mencionados não se referem às possibilidades multiculturais e/ou antirracistas por meio de mulheres negras, objeto desta pesquisa.

Deste modo, identificamos 130 trabalhos aceitos nos anais da Anped das 37ª e 38ª Reuniões Anuais da associação. Constatamos a partir da investigação realizada neste capítulo que, do total de 130 trabalhos aceitos, 26% dialogam com as categorias multiculturalismo e/ou educação antirracista e, 25% foram destacados para investigarmos, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Quadro 7: Percentual de Trabalhos apresentados nas 37ª e 38ª Reuniões Anuais da ANPED

Trabalhos apresentados nas 37ª e 38ª Reuniões Anuais da ANPED



Fonte: Autoria Própria

A partir do gráfico, podemos observar que 49% dos trabalhos aceitos para os anais da Anped nas 37ª e 38ª reuniões anuais, estão relacionados a outras categorias diferentes desta pesquisa. Não identificamos trabalhos nos GT's 07, 21 e 23, nas duas reuniões mencionadas, que protagonizassem mulheres negras como educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Nota-se que 26% de trabalhos com perspectivas multiculturais e/ou antirracistas demonstram que há relevantes trajetórias já percorridas com esta temática, no entanto, nos dá a direção de que ainda há lacunas importantes quando se pretende desnudar a faceta educadora de mulheres negras com a perspectiva multicultural e/ou antirracista.

Em seguida, no Capítulo III, abordaremos a análise de narrativas mulheres negras para desnudar possibilidades multiculturais e/ou antirracistas.

Mulheres ancestrais, que com a força de suas expressões derrubaram a clausura do opressor, abriram portas e colocaram a boca no mundo.

Ana Cruz

CAPÍTULO III - NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: POSSIBILIDADES MULTICULTURAIS E/OU ANTIRRACISTAS!

Neste capítulo, serão observadas as averiguações de narrativas de Mulheres Negras educadoras, para desnudar possibilidades da perspectiva multicultural e/ou antirracista, a partir de publicações de minha autoria Lima (2015, 2017a, 2017b) e de outras publicações de Mulheres Negras Coleman (2020), Müller (2008) e Brasil (2013c) como mencionado em Metodologia e Referencial Teórico. Observa-se que, ancorada pela metodologia Escrivivência, as análises referentes às publicações de minha autoria estão escritas na primeira pessoa do singular. Organizamos o capítulo em 4 partes: 3.1 Referente às análises de duas publicações de minha autoria; 3.2 Referente às análises de publicação infantil de minha autoria; 3.3 referente às narrativas em outras publicações; 3.4 Referente ao balanço final do capítulo.

3.1 ESCREVIVENDO: ANÁLISE DA NARRATIVA DE MINHAS VIVÊNCIAS ENQUANTO PROFESSORA PUBLICADAS EM LIVROS DE MINHA AUTORIA

Esta primeira parte do capítulo III está ancorada na análise das narrativas que constam nas publicações *Cor de Pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015), *Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro* (LIMA, 2017a), *Do Gelo ou do Fogo?* (LIMA, 2017b), sendo todas elas, como já mencionado, de minha autoria. Ressalta-se que as motivações para as escritas bem como a relevâncias de tais publicações para esta pesquisa podem ser revistas em Justificativa.

3.1.1 Análise de possíveis abordagens multiculturais em *Cor de pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015)

Para esta pesquisa, nos interessa saber se há possibilidades de abordagens multiculturais e/ou antirracistas quando as mulheres negras estão na condição de educadoras. Reconhecer-me na interseccionalidade (CRENSHAW, 2004) Mulher Negra e, ainda, Professora, são requisitos

importantes para a inclusão de minhas narrativas e vivências também como objetos desta pesquisa. Dessa forma, iniciamos a análise das narrativas de mulheres negras presentes no livro *Cor de Pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015) pelo título.

A expressão “Cor de Pele” para o título, refere-se ao chamado lápis e tinta cor de pele por algumas crianças. A cada referência ao cor de rosa claro como cor de pele, eu intervinha com a pergunta: “Cor da pele de quem?”. Devido a isso, as crianças mesmo aos 3 anos de idade me olhavam com um olhar reflexivo por alguns momentos. Em seguida, eu pedia que todos eles (as) esticassem os braços para analisarmos. Então, eu repetia a pergunta: “Cor da pele de quem?”. Eles (as) olhavam para os seus braços em *dégradé* de tonalidades marrom e para o lápis cor de rosa claro. Entendiam que o lápis cor de rosa era incompatível com o conceito de “cor de pele”, aprendendo que eram várias cores de pele.

Não me recordo quando comecei a falar sobre a valorização das diferenças nas salas de aula. No entanto, abordei a temática referente às diferenças no título do livro, no entendimento de que é o reconhecimento identitário, de forma individual, que torna as pessoas diferentes e, na medida que é o entendimento de que as pessoas são diferentes, que é possível promover a ruptura da padronização impositiva que, além de oprimir, exclui grupos inferiorizados no que compete a direitos e oportunidades. A narrativa das oportunidades iguais, da justiça racial, da democracia, bem como da aceitação do ser negro sempre esteve presente em minha casa, enquanto filha de uma mulher negra, militante do Movimento Negro, a Rosa Maria.

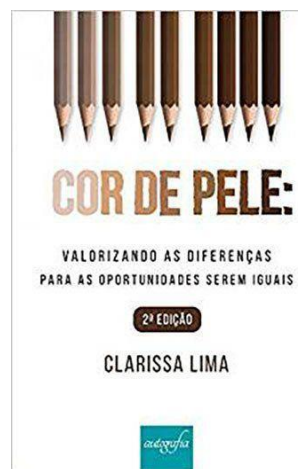
Mais tarde, já na academia (PPGE/UFRJ), no grupo de estudos multiculturais no GEM, tive a oportunidade de conhecer as pesquisas de Candau (2012, 2018, 2020) acerca dos estudos inter/multiculturais. Encontrei nas leituras de Candau (2012) a comprovação das evidências implícitas no subtítulo do livro “valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais” (LIMA, 2017a), quando a referida pesquisadora expôs os seus estudos sobre a articulação entre igualdade e diferença. Os estudos de Candau (2012) abordam a ideia de que valorizando as diferenças – enquanto diferentes identidades – há a ruptura da uniformização (CANDAU, 2012). Vou ao encontro de Candau (2012) ao trazer a possibilidade de que à medida que há o reconhecimento das diferenças, rompe-se a uniformização, logo, pressupõe-se que as oportunidades serão iguais, entendendo a diferença não como oposição da igualdade, mas sim da desigualdade (CANDAU, 2012).

Quanto a capa, a qual foi elaborada pela equipe da editora Autografia e aprovada por mim, busquei refletir a essência do livro que pretende trazer à tona a diversidade étnico-racial

existente nas salas de aula por todo o Brasil. As memórias de minha trajetória estudantil tanto na escola quanto na universidade e, mais tarde, enquanto educadora, me provocaram inquietações sobre a tal diversidade notada no ambiente escolas ser reduzida a uma única “cor de pele” por meio dos materiais utilizados para colorir, em especial, na educação infantil. O título, trazendo a semiótica neste estilo em *dégradé*, assim como os lápis ilustrados são alusões às possíveis diferenças existentes em sala de aula.

Figura 1 – Capa do livro em análise:

Cor de Pele: valorizando as diferenças para as Oportunidades serem iguais (LIMA, 2015)



Capa: Letícia Quintilhano

Dessa forma, a ilustração da capa do livro, assim como o título, nos remete ao multiculturalismo (IVENICKI, 2018), sobretudo quando destacamos o público alvo: professores e educadores em geral. Entretanto, reconhecemos a polissemia que abarca o conceito e, neste sentido, reconhecemos a possibilidade multicultural (IVENICKI, 2018) na capa quando nos referimos às múltiplas culturas no que compete aos quesitos raça/cor,

Quanto ao prefácio do livro, escolhi que ele fosse escrito por minha mãe Rosa Maria de Lima, falecida em janeiro de 2018. A escolha de minha mãe, ou seja, da mãe da escritora para prefaciar o livro não aconteceu meramente pelo forte laço materno, mas pela representatividade político-social de Rosa Maria. Trata-se de uma Mulher Negra, nordestina, advogada, que foi a primeira mulher e mulher negra a candidatar-se em Teresópolis (RJ) após a redemocratização do País em 1988, além de fundar o Movimento de Cultura Afro-Brasileira de Teresópolis (MOCABTE), levando os debates do Movimento Negro em prol da emancipação da população negra para o município de Teresópolis. Reconhecida no município de Teresópolis e no Estado do Rio de Janeiro pelo seu ativismo, Rosa era referência na busca de justiça, pois ela foi por

muitas décadas a única advogada negra no município. No entanto, era referenciada também por sua narrativa despertar a consciência de mulheres, jovens e crianças.

Reconhecer trajetórias para a consciência política, social e racial do sujeito era uma das marcas na narrativa de Rosa Maria. Fica nítida essa percepção, quando ela me reconhece como uma professora que busca a cidadania plena do sujeito, com o compromisso de despertar consciências, desconstruindo imagens pré-estabelecidas, como podemos observar a seguir em Lima (2015, p.11):

Na família dela [Clarissa], que eu conheço, com uma história de engajamento político, social e humano, resultou nesta professora interessada em que haja o registro cidadão pleno. É importante dizer, como ouvi de um pensador anônimo, que “mesmo que não haja um registro intelectual, se houver história há o registro da imagem”. Neste sentido, certamente os registros de sua infância e juventude, trouxeram o despertar de uma consciência com o fito de construir, desconstruindo imagens pré-estabelecidas.

A percepção de Rosa Maria nos revela evidências de uma perspectiva multicultural (IVENICKI, 2018) quando notamos a observância de Rosa quanto “o despertar de uma consciência com o fito de construir, desconstruindo imagens pré-estabelecidas” (LIMA, 2015, p.11), imagens que ao observar a minha narrativa no livro, demonstro como memórias que ficam registradas no imaginário das pessoas, que ao longo da vida, por tais registros de memórias podem pré-estabelecer lugares sociais, conforme Rosa menciona neste trecho do prefácio (LIMA, 2015, p.11):

Quantas vezes no meio social que frequentamos a gente ouve relatos referente à infância das pessoas, onde vem à tona a imagem da babá como se fosse da família, por exemplo? Entretanto, na escola, todas as nuances nos indicam a falta de registros históricos das pessoas, mas sempre relembram as imagens que tiveram de sua própria família. São precárias e sem nos direcionar para uma pesquisa mais profunda de cada cidadão.

Neste sentido, encontramos a evidência de possibilidade multicultural (IVENICKI, 2020) quando Rosa afirma, a partir da leitura do referido livro que, à medida que se permite o despertar da consciência, desconstrói-se as imagens pré-estabelecidas e, para que isso ocorra, se faz necessário o pleno direito à identidade rompendo com a uniformização não apenas no ambiente escolar, mas nos espaços sociais de maneira mais ampla, como demonstramos a seguir em Lima (2015, p11).

Neste livro, Clarissa nos leva a reflexão de forma competente, que é necessário que esses registros sejam buscados e trocados entre todos, não só na família, mas na sociedade, na escola para que as crianças tenham garantido o pleno direito à identidade.

Vale destacar ainda que, implicitamente, há indícios de narrativa de mulher negra e educadora (mãe) com possibilidades multiculturais e/ou antirracista, quando Rosa revela que “Diante do contexto deste trabalho, Clarissa deixa claro que tem a sua história registrada e é conhecedora da sua raiz, motivo de seu empenho em levar uma nova posição com relação ao *status quo* ao tratamento cor na Educação” (LIMA, 2015, p.11). Quando Rosa afirma que o conhecimento da raiz é o motivo do empenho para o tratamento cor na educação, podemos vislumbrar a narrativa de uma mulher negra que educou (enquanto mãe) com a perspectiva multicultural quando entendemos que “pensar na formação de professores inicial e continuada para o respeito à diversidade cultural e o desafio a preconceitos tem sido o foco do multiculturalismo para essa formação e constitui o cerne de nossa produção acadêmica, nos últimos anos” (IVENICKI 2018, p.1151). Logo, quando notamos que o público alvo do livro são os professores, à medida que foi pensado para partilhas de experiências no ambiente escolar, também há evidências de que a minha narrativa aborda a perspectiva multicultural (IVENICKI, 2018).

No entanto, embora tenhamos apresentado acima indícios de que o livro *Cor de Pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015) tem abordagem multicultural, necessário se faz evocar o conceito de multiculturalismo como polissêmico (CANDAUI 2016, IVENICKI 2020), tendo entre suas diversas abordagens as perspectivas multiculturais decoloniais (IVENICKI, 2020).

Neste sentido, nos deparamos com algumas de minhas narrativas que possivelmente dialogam com a perspectiva multicultural decolonial (IVENICKI, 2020). A evidência está na proposta de admissão de pedagogias antirracistas, com a ruptura do currículo escolar eurocêntrico, como é possível observar em Lima (2015, p. 16):

Cabe apenas à Educação a formação de pessoas com consciência da dignidade humana e capazes de ocupar posições coerentes numa sociedade ainda excludente. É isto o que as escolas que assumem pedagogias antirracistas também podem oferecer como finalidade para uma sociedade mais justa, cujo verdadeiro exercício da democracia faça parte do cotidiano de todas as pessoas, sobretudo, para uma convivência pacífica quando se pretende para todas as pessoas a oportunidade para a ocupação dos espaços de poder. É isto o que assumem também as famílias que propõem a Educação antirracista e o convívio pacífico quando pretendem a obtenção de direitos e oportunidades iguais.

Para que isso aconteça, urge que primeiramente, as educadoras e educadores - mães, pais, professoras e professores, formadoras e formadores de opinião - se conscientizem da diversidade existente em nosso país e que todos e todas nós fazemos parte desta dela. É necessário exercitar o nosso olhar para o multiculturalismo, abrindo mão de um modelo padrão imposto.

Na narrativa acima, é possível notar que há “a problematização de currículos baseados em perspectivas hegemônicas colonialistas” (IVENICKI,2020) na medida em que aponto pedagogias antirracistas como possibilidade de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, nota-se que menciono o multiculturalismo de forma explícita quando abordo a educação enquanto formação, mas sobretudo, quando cito o multiculturalismo em contraposição ao “modelo padrão imposto”, que é detalhado no trecho a seguir onde afirmo em Lima (2015, p. 16) que:

É preciso levar aos educandos e educandas as reflexões sobre o modelo padrão que encontrados nos livros, nas figuras, personagens, bonecas, bonecos, revistas e tantas outras ferramentas utilizadas em sala de aula que insistem em apresentar-lhes como o único que “representa toda a população”. É importante a reflexão de todos e todas de que este modelo que reproduzimos em nenhum momento é negro.

Compreendo que o “modelo padrão imposto” narrado nos trechos acima se refere ao eurocentrismo no currículo escolar que não permite possibilidade de outras perspectivas identitárias, por isso, são impostas “com base e orientação nos paradigmas fundamentados em pressupostos dos colonizadores portugueses” como afirma Rizzo & Marques (2020, p. 03). Reconheço a escola como potência para o desafio ao racismo e preconceitos. Constatamos, deste modo, a abordagem da perspectiva multicultural decolonial na narrativa de *Cor de Pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015).

Todavia, a participação das famílias no processo educacional é essencial. Vislumbra-se nas famílias, a representação na sociedade no ambiente escolar trazendo a cultura, hábitos e vivências que local que estão inseridas. É por meio da participação das famílias no processo educacional que há mais possibilidades do desenvolvimento integral do sujeito, sobretudo no compete ao reconhecimento identitário e a formação da cidadania. A reflexão da importância das famílias para a mudança de paradigma é exposta desta maneira em Lima (2015, p. 17):

Também se faz necessária a consciência de que a educação escolar antirracista pode fazer muito a respeito das tais transformações sociais propostas neste livro, mas a compreensão das famílias acerca deste tema torna-se igualmente fundamental.

Olhar para a diversidade, abrindo mão de um modelo padrão imposto, no entanto, significa primeiramente (re) conhecer a identidade brasileira conhecendo a história da África e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Em seguida, provocar o olhar para a diversidade, reconhecendo que a maioria da população brasileira não está representada na mídia, no Congresso Nacional, nos consultórios e escritórios, nos bancos escolares das melhores escolas e universidades. São espaços sociais pré-estabelecidos, os quais a sociedade em geral (negros ou não) aceita e reproduz de maneira tão sutil como aceita-se, desenha-se, reproduz-se com um lápis “cor de pele”.

A Educação Antirracista no ambiente escolar, precisa da participação das famílias para a sua eficácia enquanto mudanças significativas na sociedade. Entretanto, se faz necessário também a atenção dos professores. É neste sentido que em Lima (2015, p. 17) dialogo com os professores com uma abordagem multicultural:

Cabe então as educadoras e educadores valorizarem suas educandas e educandos respeitando as suas características fenotípicas, enaltecendo os seus valores, enobrecendo a sua autoestima. Espera-se assim, uma geração mais tolerante, mais compreensível no que se diz respeito à políticas públicas voltadas para a equiparação racial e também a ocupação de espaços relevantes de maneira mais democrática cuja diversidade prevaleça, verdadeiramente a reflexo da sociedade a qual (con)vivemos. É indispensável a mudança de olhar para a “cor de pele” quando se pretende um importante passo para a compreensão e valorização das diferenças afim de que as oportunidades entre as pessoas sejam iguais no Brasil.

Nos trechos apontados acima, é possível reconhecer em minhas narrativas publicadas em Lima (2015) a perspectiva multicultural decolonial conceituada por Ivenicki (2020). A abordagem multicultural decolonial é enfatizada na medida que, ao longo da narrativa, nota-se o clamor para a mudança de um currículo eurocentrado para um currículo que valorize a diversidade dos educandos e educandas, almejando assim oportunidades iguais para todas as pessoas no Brasil. Em seguida, averiguamos possibilidades multiculturais e/ou antirracistas nas narrativas expostas por meio de depoimentos no referido livro.

3.1.1.1 Trecho de narrativa que sinaliza a presença do racismo no corpo docente

O primeiro depoimento em análise, é de uma colega, professora negra, da educação infantil. Embora o episódio tenha ocorrido na mesma escola que eu lecionava quando escrevi o livro, eu ainda não trabalhava na escola quando o fato aconteceu, tampouco conhecia a professora protagonista e que me concedeu o depoimento, pois quando eu comecei a trabalhar lá, ela já não fazia parte do quadro de professores. No entanto, o fato ficou tão marcado na escola para as outras professoras que trabalhavam lá na época do ocorrido, que ao saberem da escrita do meu livro, me contaram sobre a situação que a professora havia passado e, que gostariam de me apresenta-la para que o depoimento dela fosse publicado no livro. Assim, eu conheci a professora C. na Biblioteca Parque Estadual, localizada no centro do Rio de Janeiro, onde no aceite do meu convite, estive junto com as outras depoentes do meu livro. Assim, em clima de roda de conversa, com o gravador e com o consentimento de todas, colhi os depoimentos.

O trecho selecionado para esta pesquisa no que compete ao racismo no corpo docente, refere-se ao dia que, enquanto estava na ocupação de auxiliar de turma numa escola particular na Zona Sul do Rio de Janeiro, ela precisou substituir a professora regente que havia entrado de férias. Observe este trecho que consta em Lima (2015, p.72):

[...] No terceiro dia, a mãe deixou o menino. Passou umas duas horas e ela voltou chorando para a escola. No que ela voltou chorando, as auxiliares da turma me avisaram “A mãe do P. está ali, ela quer falar com você, ela está chorando”. Quando cheguei lá, ela já veio pra cima de mim “Porque a F. entrou de férias e eu achei que colocariam alguém no mínimo competente para cuidar do meu filho e o que vem é isso aí”. [...] E eu falei, olha fique a vontade, eu vou chamar a coordenação.

[...]A coordenação atendeu e foi quando eu a ouvi falar “Não é nada porque ela é preta nem nada não porque a minha empregada é preta, meus porteiros são pretos, a mulher que me atende no mercado é preta e o meu filho está cansado de conviver com esta gente preta”.

Quando ela falou isso, eu pedi licença e fui pro banheiro e chorei muito. Porque que diacho eu tinha que ser preta! E era um chorar de soluçar. E aí a coordenação conversou com ela. E depois, a coordenadora me chamou e falou “Você entende que não foi com você? Você entende que não foi com a sua pessoa?” E ela tinha falado pra mãe “Olha, a C. passou por um processo de seleção, ela é tão competente quanto qualquer uma nesta escola, e ela vai cobrir as férias da F.. Se você não está satisfeita, você pode falar com o Prof.... e decidir o que você irá fazer.”

Então, a postura dela graças a Deus não foi no sentido de atender o pedido de me tirar da turma por ser eu. Por eu ser a professora negra. E então eu continuei. A coordenadora então falou “é uma situação declarada de preconceito, aja como você quiser.”

Mas é aquele “aja como quiser”, porém como eu quero agir é delegacia. Será que a escola está preparada para uma denúncia de racismo? Então fiquei com muito medo de perder o meu emprego... e calei esta situação.

Só que esta situação foi calada dentro da escola. Dentro de mim ela grita todas as vezes que eu vou conhecer os pais dos meus alunos. Porque todas as vezes que eu estou lá no auditório do S. C.M. que falam “essa é a Profª C.”e eu me vejo “eu sou a única professora negra dessa história, eu fico pensando e se tiver uma louca dessa? Então eu fico pensando, e se passar por isso de novo? É claro que hoje eu sou mais madura, que eu estudei e talvez isso tenha me impulsionado a estudar, a conhecer um pouco mais esta história, mas é pra gente entender como o preconceito marca, e o quanto ele agride, e o quanto ele continua gritando pra quem sofre isso e, em contrapartida, voltando para as crianças, tem uma outra questão da criança se identificar com aquele que agride. Porque tem um outro lado que a gente precisa trabalhar com as crianças.

Nota-se que a narrativa apresenta subjetividades significativas para análise. Primeiramente, destaco a forma que a mãe do aluno se referiu à professora. Em concordância com Bento (2002) ao pesquisar branqueamento e branquitude, quando nos deparamos com situações de racismo, necessário se faz analisarmos a atitude opressora. Neste sentido, é nítido o tratamento de maneira objetificada com o qual a mãe se refere à professora: “e o que vem é isso aí”. Há na referida expressão, uma evidente insinuação à professora do lugar social o qual,

para a branquitude (BENTO, 2002) as pessoas pretas devem estar no cotidiano: servindo. É possível perceber o “incômodo” da mãe ao vislumbrar a professora negra, que exercia a função de auxiliar de turma, mesmo com toda a experiência em sala de aula e formação acadêmica para a ocupação, ter a possibilidade de substituir a professora regente, reportando a referida professora como aquela que não seria a escolha ideal, sintetizando o papel da branquitude afirmado por (BENTO, 2002). Há ainda consonância na postura da mãe que quando se refere à professora como “isso”, remete a *zona do não ser* abordada por Fanon (2020). Podemos analisar também, a postura da Coordenadora Pedagógica. Nota-se que a coordenadora reconhece o episódio de racismo sofrido pela professora, no entanto, como previsto nos estudos de Bento (2002) reporta a resolução do problema à professora.

Quanto à professora, nota-se o engajamento para o estudo acerca das relações raciais com o intuito de trabalhar tais dimensões com as crianças, pois como afirma VIEIRA e outros (2020, p.140) “As crianças não percebem ou não distinguem o porquê de serem preteridas nas brincadeiras e na organização das atividades de livre escolha, seu comportamento traduz em lágrimas ou em silêncio”. Assim, reconhecemos na professora, mesmo que implicitamente, a abordagem multicultural e antirracista.

3.1.1.2 Trecho de narrativa que sinaliza a presença do racismo no corpo discente

A narrativa que analisaremos a seguir refere-se ao trecho do depoimento de uma professora que foi gravado exclusivamente para o referido livro. A depoente, quando o livro foi escrito e publicado, era uma colega de trabalho. Não se trata da narrativa de uma professora negra, mas consideramos importante destacar este trecho por ser revelado o racismo entre irmãos adotivos e para analisarmos a atitude da professora e a percepção dela em relação ao trabalho realizado por mim na escola, enquanto professora dos irmãos dois anos antecedentes do episódio de racismo. Logo, vamos analisar a narrativa que consta em Lima (2015, p.77)

Eu quero falar sobre o irmão que chamou a irmã de macaca. E como a gente estava colocando a família como referencial e a gente sempre vai colocar. [...] São cinco irmãos adotivos, dois gêmeos, duas biológicas e um sem sangue algum. Eles são de diferentes nas tonalidades, mas são todos negros, menos o menor que é índio. A C. é a negra mais escura, e o irmão a chamou de macaca. Os dois irmãos a chamaram de macaca. Hoje eu vejo o trabalho que foi feito a longo prazo com a C., porque primeiro ela foi aluna da Clarissa. Mas eu percebo que por mais que isso tenha sido trabalhado na escola, em casa não foi trabalhado, porque eles não trabalharam o preconceito.

Eles mudaram a C. de turma, tiram do foco, mas não trabalharam com as crianças, só a tiraram de perto. Ela tem um potencial enorme. Ela é fantástica. Ela é muito vaidosa, ela faz a própria franja, o próprio estilo. É uma responsabilidade enorme que nós temos. Só que essa responsabilidade não é só nossa. Essa é a grande questão. Nós estamos falando de assédio moral. É uma violência. As coisas extrapolam. Não é apenas um chamar de macaca. Esta dor se torna física. E as pessoas matam pelo preconceito. O preconceito está mais perto da gente do que a gente imagina porque ele está dentro da gente. Eu posso até imaginar, mas eu nunca vou saber como vocês (negros) sabem e como a sociedade está constituída e nós estamos inseridas com este chip “infernai” nós nos prestamos neste papel que a gente nem percebe que somos preconceituosos. Apesar de ter o mínimo de esclarecimento, eu sei que tenho dentro de mim.

A narrativa da Professora que se reconhece como não negra nos remete a análises referente a desumanização do corpo negro, a responsabilização que professora reporta à família, o reconhecimento do trabalho antirracista da professora que antecedeu dois anos antes e auto responsabilização da professora não negra. Consideramos este momento pelo reconhecimento indireto da influência da narrativa da professora negra dois anos antecedentes. O objetivo da inserção deste depoimento é demonstrar também o alcance da narrativa das mulheres negras professoras para a além da sua sala de aula. Iniciaremos com a reincidência, no ambiente escolar, conforme a narrativa anterior, da desumanização do corpo negro, desta vez com a palavra “macaco” para se referir a uma criança, menina, negra. Desta vez, o racismo aconteceu entre crianças de 4 anos de idade que convivem em casa e na escola.

Deste modo, recorreremos novamente à Fanon (2020) no que compete à desumanização, quando ele afirma que “o negro já não precisa ser negro, mas sê-lo diante do branco” (FANON, 2020, p. 125). No entanto, e quando o *branco* não for *branco*? A professora enfatiza o fato de tratar-se de tons de pele diferenciados. Neste caso, recorro a Bento (2002), quando se refere ao “investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro”, que para a professora, foi elaborado pela família. Nota-se o equívoco da professora ao omitir que as crianças, que foram minhas alunas dois anos antes, foram alunas de uma outra professora no ano seguinte delas terem passado por mim e, no ano que antecedeu. Assim, fica nítida a importância que quando se pretende a abordagem multicultural (IVENICKI, 2020), tal abordagem precisa ser feita por todo o corpo docente, não cabe apenas à professora negra. Deste modo, há evidências nesta narrativa de uma professora não negra que há possibilidades de, em situações de racismo, a professora não negra se reporta o trabalho na perspectiva multicultural e antirracista à professora negra.

3.1.1.3 Trecho de narrativa que sinaliza a importância da educação com abordagem multicultural.

A importância da educação com abordagem multicultural se dá pela possibilidade de desafiar preconceitos (IVENICKI, 2018). A narrativa a seguir trata-se de um trecho do depoimento de uma professora que nunca trabalhou comigo, mas foi minha colega de faculdade. Desde então, trocamos muitas ideias acerca da Educação. Trata-se de uma professora não negra e, a narrativa nos interessa nesta pesquisa para observarmos a relação de professoras negras com professoras negras que exercem a abordagem multicultural e/ou antirracista. A narrativa a seguir encontra-se em Lima (2015, p.80) e iremos analisá-la a seguir:

Esta escola tem um projeto que se chama “Construindo Valores”. Funcionava da seguinte forma: tinham vários bonecos e bonecas com diferentes etnias, a criança escolhia um dos bonecos para passar a semana com ele, assim a criança apresentava sua família para o boneco (a), dava comida, contava, historinhas, dava banho etc. Na minha opinião, isso não é construir valor nenhum, era uma palhaçada porque não acho que era trabalhado da forma correta pela própria coordenadora que fazia questão de ir de sala em sala apenas entregando a os bonecos e cantando a música “Você é Especial”.

Eu não ficava dentro da sala de aula neste momento até que um dia eu resolvi acompanhar. Simplesmente a Coordenadora estava apresentando o boneco negro como o mal educado, bagunceiro e preguiçoso. Eu quase morri! Naquele dia Clarissa eu juro que pensei em te ligar mas acabei não fazendo isso pois não queria te incomodar.

As crianças agiram normalmente não falaram nada e graças a Deus não associaram a D. (minha única aluna negra) com aquelas coisas horríveis que ela estava falando.

[...]Como posso dizer que um boneco negro é mal educado etc, colocando esse boneco como o “vilão” da história, sendo ele o diferente entre todos os outros branquinhos, ruivinhos, loirinhos sendo bonzinhos? Isso para mim é totalmente estimular o preconceito e demonstrar o despreparo profissional, pois não consegue perceber o quanto seu papel é importante quando se é um educador.

Sempre fui do tipo que não me importei com aparências, cargos das pessoas, não me interessa se a pessoa é rica pobre, branca, negra ou amarela. Para mim o que vale é o que a pessoa me passa de positivo e sua índole. E esse olhar sobre as questões raciais eu comecei a ter contigo Clarissa quando nos conhecemos. Como você mesmo disse o racismo acontece "sutilmente" em nosso cotidiano, e só os olhares mais atentos o percebe. E com isso passei a me questionar também sobre o tema.

[...] Nesse dia não me contive! Virei para ela e falei que achava um absurdo isso e que jamais iria trabalhar dessa forma tendo um boneco negro como referência de coisas ruins sendo que a gente já vive lutando contra o racismo. Ainda disse que se você Clarissa fosse mãe de algum aluno na minha sala até processaria a escola. É claro que eu não disse com essas palavras mas de forma educada dei um esculacho nela. Acabou que ela me mandou usar um outro boneco que tinha na escola, de qualquer forma não aceitou a minha ideia.

A narrativa destacada acima (LIMA, 2015) nos revela a atitude da professora não negra quando se deparou com uma situação que a representatividade do corpo negro, por meio de um boneco, não estava sendo demonstrada de maneira positiva. No primeiro momento, ao analisarmos a narrativa da professora quando ela expressa a sua opinião ao projeto “Na minha opinião, isso não é construir valor nenhum” (LIMA, 2015, p.80), nota-se indícios de abordagem multicultural folclórica (IVENICKI, 2018). Neste sentido, a professora reconheceu que a demonstração do boneco negro de maneira pejorativa não estava correta, no entanto, reconhecemos o multiculturalismo como “um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos” (IVENICKI, 2018, p.1152). Devido a isso, reconhecemos que a professora percebeu a atitude incorreta, reagiu dizendo que não trabalharia desta forma, numa demonstração de possibilidade de abordagem multicultural enquanto desafio a preconceitos (IVENICKI, 2018). No entanto, nas entrelinhas, nota-se que a preocupação da professora, referiu-se à aluna negra. É certo que as crianças negras em situações assim são as que diretamente são atingidas (CAVALLEIRO 1998, MUNANGA 2005, GOMES 2019), no entanto, em concordância com Bento (2002) necessário se faz também expressar a preocupação com a branquitude. Nota-se ainda a professora não negra cogitar me telefonar para auxiliá-la na resolução do problema, demonstrando a evidência da narrativa de mulheres negras para corroborar atitudes multiculturais e/ou antirracistas.

3.1.1.4 Trecho de narrativa com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista

Para falar da importância da educação multicultural me reporto a um trecho de minha própria narrativa publicada no referido livro quando me refiro ao convencimento para a implementação da Lei 10.639/03 no colégio o que eu lecionava em 2008. A escolha da narrativa é para demonstrar a possibilidade de inserção da Lei 10.639/03 também em escola particular, mesmo sabendo que não a situação relatada não foi fácil. A seguir, veremos o trecho de minha narrativa que consta em Lima (2015, p.55):

No ano de 2008, observar o perfil de um colégio particular enquanto tradicional, de um bairro de Zona Sul do Rio de Janeiro, confessional, completando seus 120 anos no mesmo ano dos 120 anos da abolição da escravidão não concluída, foi a principal motivação para implementar a Lei 10.639/03, apesar de desafiador.

Durante uma conversa informal com a diretora do colégio, apresentei a Lei 10.639/03 e falei sobre a importância de termos como diferencial uma educação antirracista e, principalmente, completa por oferecermos aos nossos alunos e alunas a parte da história que há tantos anos é omitida.

Surpresa com as minhas colocações, a diretora falou que ouvia falar sobre racismo, mas não compreendia como acontecia, não percebia. Então, a levei até a varanda de sua sala, a qual a sua vista era o pátio principal do colégio, no 2º andar. Pedi que ela observasse o perfil, a cor de nossos alunos e alunas num país que há mais negros e negras do que em próprios países africanos. E completei, que é essa invisibilidade, esse “não perceber” que precisamos combater para ensinarmos de fato aos nossos alunos e alunas a viverem numa sociedade mais justa. Em seguida, entreguei o projeto para a implementação da Lei 10.639/03, o qual foi aprovado.

A conversa com a diretora dizia respeito ao racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), aos privilégios da branquitude (BENTO, 2002) e ao acesso à educação de maneira mais verdadeira. O multiculturalismo (IVENICKI, 2020) se refere a uma abordagem que sugere a quebra de paradigmas quando é reconhecido o eurocentrismo no currículo, no ambiente e na comunidade escolar como um todo. Em meio a uma sociedade com grandes possibilidades de conduta racista, machista e patriarcal, há chances de serem poucas as professoras negras que atuam nas escolas particulares, sobretudo como professoras regentes (e não auxiliares de turma) da educação infantil. No entanto, pautar o multiculturalismo na escola particular torna-se mais desafiador pelas relações trabalhistas as quais a substituição de quadros para ocupar vagas ociosas enquanto docente, acontece de forma mais dinâmica e fácil do que no âmbito da escola pública. O desfecho do episódio relatado acima não foi tão bom quanto a conversa inicial. Ocorre que eu imaginava que dialogar com a direção da escola seria a parte mais difícil. Contudo, a maior dificuldade foi o convencimento do corpo docente, sobretudo aos professores especialistas (com licenciaturas). Entretanto, a narrativa destacada acima nos revela que, ao dialogar sobre as relações raciais com educadores que apresentam um real compromisso com a qualidade da educação, encontramos brechas para exercer a abordagem multicultural e/ou antirracista.

3.1.2 Análise de possibilidades de abordagem multicultural em narrativas de minha autoria publicadas no livro *Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro* (LIMA, 2017a)

A publicação do livro *Cor de Pele II: (Re) conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro* (LIMA, 2017a), efetuiu-se dois anos após a escrita do meu primeiro livro *Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais* (LIMA, 2015). O referido livro, assim como o primeiro, também foi inspirado em minhas experiências ao longo de 17 anos de sala de aula, enquanto mulher negra, na escola particular.

A escrita do referido livro parte da hipótese de que para muitas pessoas, inclusive aquelas que compõem a gestão escolar, a Educação Infantil é um espaço de desenvolvimento infantil, mas sobretudo é o lugar seguro para as famílias deixarem as crianças enquanto trabalham. Ainda no campo da hipótese, para muitas famílias optar pela Educação Infantil, sobretudo na faixa etária compatível à creche (0 a 3 anos), passa pela escolha entre “babá” ou “creche”, considerando que não há obrigatoriedade de matrícula nesta faixa etária.

O livro *Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro* (LIMA, 2017a), propõe um diálogo acerca da trajetória das Mulheres Negras em paralelo à trajetória da Educação Infantil no Brasil e é nesta perspectiva que escolhi o título na intenção de que ao (Re) conhecer o passado, ou seja, a história das Mulheres Negras no Brasil, compreenderemos as subjetividades que implicam a interseccionalidade (CRENSHAW, 2004) Mulheres Negras na sociedade nos dias atuais e, com tais reconhecimentos e tais compreensões, pretende-se almejar um futuro transformado em tempos de direitos e oportunidades iguais.

Quanto à capa, elaborada pela editora Autografia e aprovada por mim, traz imagens em *dégradé* que dialogam com a capa de meu primeiro livro *Cor de Pele*: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais, embora não seja uma continuidade de narrativa. Os lápis com vários tons da cor marrom, remete a alusão ao título (*Cor de Pele II*), demonstrando que a *Cor de Pele*, na verdade, são vários tons. Há na capa a estampa do selo Francisca Julia por ter sido considerado, pela editora Autografia, empoderador para mulheres, conforme mencionado em justificativa.

Figura 2: Capa do livro em análise:

Cor de Pele II: (Re) conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA, 2017a)



Capa: Guilherme Peres

Deste modo, a ilustração da capa do livro, assim como o título, nos remete ao multiculturalismo (IVENICKI, 2018), quando nos referimos à raça/cor, sobretudo no quando destacamos o público alvo: professores e educadores em geral.

Na percepção do Prof. Dr. Celso Oliveira da Universidade de São Paulo (USP), que prefaciou o livro, “Clarissa explica de forma didática e agradável sobre um tema de fundamental importância para nossos filhos: sua identidade étnico-racial” Lima (2017a, p. 11). As percepções implícitas da educação multicultural para Celso, podem ser observadas neste trecho de Lima (2017a, p.11):

Embora o texto fale de questões duras da realidade brasileira ao tratar da Educação Infantil, ele nos remete a certa leveza ao abordar a experiência da autora e os depoimentos que expressam a possibilidade de uma educação étnico-racial no Brasil.

Clarissa consegue com seu texto manter o interesse do leitor numa narrativa histórica abordada sob um recorte racial pouco conhecido do público em geral. No terreno de educação, a autora visa entender o papel da mulher negra, no qual é preciso vestir a pele e se embrenhar na sua história para uma identificação do leitor com o objeto do livro.

Nota-se que a partir do prefácio há a descrição ao leitor de que o livro aborda críticas à realidade da Educação Infantil, mas também aborda as minhas experiências, especialmente referente às relações raciais nessa etapa da educação básica. Neste contexto, é possível vislumbrar a abordagem multicultural, considerando o público alvo do livro: professores. Recorremos à Ivenicki (2020, p.33) para corroborar a polissemia do conceito de culturalismo quando afirma que:

É importante sinalizar que o multiculturalismo contempla um espectro que vai de abordagens mais liberais e folclóricas, nas quais se valorizam ritos, datas comemorativas e outros aspectos das identidades plurais, até perspectivas mais críticas e pós-coloniais, que enfatizam a necessidade de se desafiar preconceitos e relações de poder desiguais que prejudicam identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais e outros grupos marginalizados, defendendo hibridizações e problematizando a construção discursiva dos estereótipos.

Em concordância com a afirmação de Ivenicki (2020) escrita acima, situamos a amplitude da perspectiva multicultural que, para além da polissemia conceitual, pode ser vivenciada de maneira implícita ou explícita. Ao observar a apresentação que escrevi para o livro *Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar futuro*, é possível situar ao leitor da leitura multicultural que será encontrada no livro, mesmo que de maneira implícita neste primeiro momento, pois não há menção *Ipsis litteris* da educação na perspectiva multicultural como neste trecho em Lima (2017a, p. 14).

Este livro é para você que pensa a Educação como fator fundamental para as pessoas desde crianças pequenas até adultas – independente da faixa etária, raça, credo, religião, classe social a qual pertença –, para você que acredita na capacidade da educação de dar conta do convívio harmônico entre todas as pessoas, bem como de ser ferramenta que capacita seres para viver pacífica e democraticamente num ambiente saudável e sustentável que não coloque em risco a si e nem as futuras gerações. É para você este livro, se você pensa na Educação como um instrumento capaz de trazer à tona episódios históricos para que a geração atual não repita os mesmos erros do passado e experimente novas possibilidades. É para você que pensa nela como uma maneira capaz de formar pessoas criativas e capazes de produzir novas tecnologias que possam contribuir para o bem-estar, lazer, amenizar dores e sofrimentos. Se você pensa a educação, seja ela em casa, na escola, nas universidades, nas mídias com estes propósitos citados acima, concordamos que a educação é, sim, capaz de transformar a sociedade.

Desta maneira, é possível reconhecer, neste livro, a abordagem multicultural também na perspectiva decolonial (IVENICKI, 2020), visando a mudanças de paradigmas. A narrativa neste sentido, pode ser corroborada no trecho que finaliza a apresentação do livro o Lima (2017a, p. 18) diz:

Pretendo, assim, que eu e você possamos pensar novas estratégias para uma educação de qualidade. Para mim, não há como pensar numa educação de qualidade capaz de formar cidadãos (ãs) livres, criativos, solidários, respeitosos entre si, com a natureza e com o meio em que habitam, se essencialmente não tiverem a oportunidade de se (re)conhecerem em sua identidade, cultura e história.

Se em meu primeiro livro refletimos juntos que valorizar as diferenças é fundamental para as oportunidades serem iguais, neste livro trago a necessidade de se (re) conhecer o passado para compreender o presente, além de apontar os caminhos para um futuro transformador em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Discutirei, ainda, sobre as crianças pequenas como seres capazes de desenvolvimento intelectual, cognitivo e pedagógico, considerando a importância dos cuidados e da educação tanto em casa quanto na escola, e os fatores históricos acerca da educação infantil no Brasil, sobretudo observando o preconceito racial, que permeou o passado e permeia o presente da educação, favorecendo a perpetuação do racismo em nossa sociedade.

Acredito que ao sanarmos o preconceito racial, certamente galgaremos passos importantes para combatermos o racismo no Brasil. A sua sala de aula e a educação de suas crianças são capazes de contribuir de maneira significativa para isso.

Nesse trecho, é nítida a perspectiva multicultural. No entanto, tendo as mulheres negras como cerne de diálogo nesta publicação, podemos vislumbrar também que este livro aborda o multiculturalismo de maneira híbrida e interseccional como detalhado por Lima (2017a, p. 15) quando ainda na apresentação da publicação expressa que:

Dessa forma, as inquietações e o desejo de dialogar mais com educadoras e educadores acerca da educação infantil e do papel da mulher negra neste segmento de ensino sob a perspectiva de “cuidado” e “educação” me provocou

o desafio de escrever o Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro.

Este texto nos permite dialogar com os argumentos de Ivenicki (2020, p.41) quando aborda os conceitos de hibridismo e de interseccionalidade:

No contexto do currículo, o reconhecimento dos conceitos de hibridismo e de interseccionalidade identitária significa o desafio a formas essencializadas de se conceber as identidades docentes e discentes, de modo que o currículo possa propiciar o reconhecimento das diferenças dentro das diferenças. Neste sentido, tais perspectivas podem vir a desafiar projeções homogeneizadoras e regulações identitárias, trazendo possibilidades de resistência e ressignificação positiva de identidades, incluindo as identidades étnico-raciais.

Os argumentos de Ivenicki (2020) acima mencionados em diálogo com as narrativas expostas em Cor de Pele II (LIMA,2017a) nos possibilita a observância da perspectiva multicultural tanto decolonial quanto interseccional pois nota-se na publicação a defesa a qual concordamos com Ivenicki (2020, p.41):

defendemos que o reconhecimento dos saberes nativos de identidades coletivas marginalizadas, como as identidades étnico-raciais plurais, pode se dar: em termos de suas contribuições e histórias de vida; e por intermédio da articulação dos saberes curriculares das diversas áreas ao olhar multicultural, valorizador de formas plurais de conceber a construção do conhecimento nessas mesmas áreas.

Em concordância com a defesa de Ivenicki (2020) mencionada acima, vale à pena reafirmar que a publicação tem como público alvo educadores. A partir da análise deste estudo, contêm possibilidades multiculturais decoloniais e interseccionais.

A respeito do Capítulo 6 de Cor de Pele II: (Re) conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro que se refere aos Depoimentos cedidos exclusivamente para o livro, escrevi na referida publicação (LIMA, 2017a, p.91) assim:

Algumas pessoas não passam pela gente ao acaso. Tem gente que encontramos e mais que afetos, afinidades se correspondem, visões de mundo, ideias e ideais.

Elas nos contam histórias de suas vidas que de alguma maneira nos tocam e nos levam a refletir sobre determinadas situações de nosso cotidiano e, sem querer, apontam caminhos, mostram que vale à pena.

Eu gosto de depoimentos. Quero compartilhar com vocês algumas histórias que perpassam pela educação étnico-racial seja em casa, na escola ou na vida. Histórias de pessoas que driblaram o sistema imposto e ocupam os espaços que gostam de estar e não o espaço aceito.

São histórias como a minha ou a sua, talvez. São histórias como a de muita gente. Mas como a omissão é uma das ferramentas do sistema, estamos aqui, mais uma vez o driblando e trazendo à tona inspirações para vocês que poderiam ser belos filmes ou lindos livros expostos nas salas de aulas e bibliotecas.

E se o sistema invisibiliza essas histórias que muitos conhecem tão de perto, estamos aqui para dar visibilidade e dizer que são muito importantes. Poderiam

ser filmes. Poderiam ser livros. Podem ser ainda. Enquanto isso não acontece, damos voz as nossas vozes. Lemos e ouvimos recomendando uns aos outros. Assim o nosso elo de amor só crescerá. Inspire-se! Não aceite o papel imposto! Faça! Seja!

Observa-se que a escolha dos depoentes passou pela necessidade de provocar reflexões acerca dos lugares sociais impostos para a população negra diante o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e vislumbrar possibilidades de brechas vivenciadas por pessoas que conseguiram atravessar o processo de escolarização e ocupar espaços de relevância social. A seguir, faremos as análises de narrativas em trechos cedidos exclusivamente para a compor o referido livro.

3.1.2.1 Trechos de narrativas que sinalizam a presença do racismo no corpo docente

Ao analisar as narrativas que compõem o referido livro, no que compete à narrativa da presença da presença do racismo no corpo docente, trago a seguinte reflexão em Lima (2017a, p.19):

A história da Educação Infantil no Brasil não se confunde apenas com a história da emancipação feminina para o mercado de trabalho e com a história da democratização, mas principalmente com história das mulheres negras. Convido você a fazer algumas reflexões sobre isso:
 Você teve alguma professora negra ao longo de sua vida escolar?
 E professor negro?
 Em caso afirmativo, quantas havia na educação infantil?
 E no ensino fundamental?
 E no ensino médio?
 E na graduação?
 E na pós-graduação lato senso?
 E na pós-graduação strictu senso?

Tal reflexão que consta em Lima (2017), teve a intenção de observarmos se ao longo de toda a vida escolar e acadêmica as pessoas tiveram/têm professores negros. As perguntas têm como objetivo a mera reflexão para os leitores e, assim não tive a intenção de coletar dados com elas. No entanto, a reflexão no dá a dimensão de que o racismo no corpo docente também pode ter a dimensão do racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), para além de possíveis situações de racismo vivenciadas por docentes no cotidiano. Em vista disso, tal narrativa traz provocações acerca da dimensão do racismo estrutural no que compete à possibilidade de contratação de professores nas escolas e universidades nas escolas particulares ou possibilidade ingresso à educação pública por meio de concurso público.

3.1.2.2 Trechos de narrativas que sinalizam a presença do racismo no corpo discente

Para a análise de narrativa que sinaliza a presença do racismo no corpo discente, trago a narrativa de uma mulher negra que é o trecho do depoimento cedido por ela exclusivamente para a publicação do livro. Trata-se da narrativa de uma advogada sobre o seu processo de escolarização na infância, mais precisamente no primário (atualmente, anos iniciais do ensino fundamental). O trecho que está em análise nesta pesquisa, refere-se ao momento o qual a narradora, enquanto bolsista de uma escola particular e católica, atravessou a separação dos pais sem nenhum apoio da escola, segundo a mesma, e ainda sofrendo discriminações da professora, conforme poderá ser observado a seguir em Lima (2017a, p.94):

No período da separação de meus pais não tive nenhuma acolhida da escola. Nunca me chamaram para conversar quando me viram triste e nunca me levaram naqueles serviços assistenciais que tem na escola como faziam com as outras crianças. Apesar de ter em casa todo o apoio da minha mãe, inclusive com aulas particulares, a conclusão foram duas reprovações seguidas. Eu não tinha estímulo para estudar e as professoras me abandonaram no meu pior momento.

Lembro que algumas professoras eram mais cruéis e/ou ignorantes que as outras. Algumas demonstravam explicitamente suas preferências por alunas e alunos brancos, classe média alta ou ricos em detrimento dos outros. Elas separavam as meninas dos meninos. Era como se na sala de aula houvesse uma pirâmide social e eu a única aluna negra estava lá na base.

Os serviços de apoio às crianças que passam por alguma situação delicada, de fato existem. É certo que nem todas as escolas possuem este serviço, mas segundo a depoente, na escola que ela estudava, havia. As preferências por crianças brancas no ambiente escolar podem ser verificadas em Cavalleiro (2014). A narrativa nos dá a dimensão de que o racismo acontece entre pessoas no ambiente escolar, sejam elas adultos ou crianças, adultos para adultos, crianças para crianças, crianças para adultos, ou, até mesmo, de adultos para crianças conforme a narrativa acima (LIMA, 2017a), ou seja, entre pessoas. A narrativa nos aponta a urgência do multiculturalismo (IVENICKI, 2018) na comunidade escolar para que todas as crianças sejam vistas quando passarem por situações delicadas na escola, ou até mesmo no âmbito familiar, mas que de alguma forma possam influenciar o desempenho escolar, como observamos na narrativa acima (LIMA, 2017a).

3.1.2.3 Trechos de narrativas que sinalizam a importância da educação com a perspectiva multicultural

Reconhecemos a perspectiva multicultural como “um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos” (IVENICKI, 2018, p.1152). É em concordância com Ivenicki (2018) que analisaremos a narrativa de uma criança negra de 12 anos de idade na época que cedeu o depoimento exclusivamente para compor o referido livro e analisarmos a importância da educação com a perspectiva multicultural. A seguir, a narrativa da aluna negra que consta em Lima (2017a, p.113):

Aos 03 anos entrei na escola. Era uma escola particular, pequena, que era inclusiva e, por isso, tinha muitos alunos especiais. O meu melhor amigo tinha síndrome de Down. Aprendi a conviver com as diferenças.

No pré dois, com 06 anos, mudei de escola para aprender o idioma francês. O meu pai queria que eu lesse Cheik Anta Diop e também precisava me comunicar no Senegal, além de ser muito bom pra mim ter outro idioma.

O primeiro impacto na escola nova foi me deparar com uma escola grande. Parecia uma universidade. A universidade que o meu pai trabalhava. O primeiro dia de aula foi ótimo. Eu nem queria respeitar o tempo de adaptação, não queria voltar pra casa.

Houve um contraste, pois na outra escola, as crianças eram especiais, era pequena, e éramos cercados de carinho e cuidados. Já na outra escola, por ser muito grande, tinha afeto, mas tinha mais independência, era mais “fria”.

Ainda nesta mesma escola, quando eu tinha 09 anos, tinha uma garota, a G.A., que implicava comigo. Eu sempre tratava a G.A. super bem. Até que ela me chamou de *macaca*. Aos 09 anos ela me chamou de *macaca*! Nessa idade eu não tinha noção da dimensão desta palavra, então não liguei. Fui até a coordenação e a sensação que tenho é de que essas pessoas (coordenação) também não tem a noção, mesmo sendo adultas. A coordenadora pegou uma folha de papel, amassou e pediu que G.A. abrisse. E em seguida perguntou “Viram o tamanho da ferida? Essa folha não é mais a mesma.” Houve o pedido de desculpas, mas a G.A. não fazia ideia do que tinha feito. E não era culpa dela. A culpa era do pai e da mãe dela, de onde ela vive. Os pais da G.A. nunca souberam do ocorrido e eu também nunca contei para os meus pais.

Quando eu tinha 11 anos, no ano passado, a gente saiu depois da aula para lanchar. Ainda dentro da escola, passou uma menina com um cabelo Black lindo. Os colegas ficaram rindo dela. Até que o M.G. falou *que tinha medo de gente assim*. Perguntei o porquê. Ele disse que *eram pretos, fedidos e mendigos*. Eu pensei “não era pra eu ter me ofendido com isso”. Como não choro na frente das pessoas, falei que estava com dor de barriga e saí andando em direção ao banheiro e comecei a chorar. Alguns colegas vieram atrás de mim e pediram pra eu não ficar chateada. O M.G. disse que não era pra mim. Respondi “Claro que não é só pra mim. É pra todas as pessoas que você ofendeu e não estão aqui”. No outro dia fui à coordenação. Iam suspendê-lo, mas eu pedi que não fizessem isso porque eu fiquei com muita pena já que teria prova no dia seguinte e ficaria uma situação muito chata. Eu pedi para a orientadora conversar com ele para não fazer mais isso.

Ainda no ano passado, eu estava na aula de música e rindo bastante de uma situação até que o L.D. perguntou “*Está rindo do quê? Você trouxe ebola da África?*” Saí da sala sem falar com a professora. Desculpe a palavra, tia Clarissa, mas eu estava bem irritada. Sentei no banheiro e chorei. Depois fui para a coordenação reclamar. A coordenadora pediu que ele pedisse desculpas na frente de toda a turma. Na semana passada, eu descobri que depois disso chamaram os pais do L.D. na escola para assinarem um Termo de

Compromisso que se isso voltasse a se repetir, ele não poderia ser (re) matriculado. Pela primeira vez, senti que a escola tomou uma medida realmente eficaz.

Acho que o racismo na escola nunca vai acabar, sempre vai existir. Cabe a nós jovens negros sabermos como lidar com isso. Cabe a cada um usar a sua estratégia. A mim coube usar o humor, porque não adianta ficar se lamentando. O humor não me deixa ficar só, tenho sempre amigos perto de mim. Mas você pode usar a sua estratégia, seja a escrita ou a música.

Se você tiver passando por esta situação, procure uma professora ou professor que você goste ou um amigo e se abra. Conte também tudo para a sua família. Não enfrente isso sozinho e nunca deixe passar sem resposta.

A narrativa da aluna negra (LIMA, 2017a) nos demonstra a dimensão do impacto do monoculturalismo no ambiente escolar. Ao analisarmos a referida narrativa, é possível observar o desconhecimento de professores e coordenação de lidar com a aluna vítima de racismo, momento o qual recorreremos à Bento (2002) para descrever a branquitude. Também recorreremos à Bento (2002), para descrever a narrativa da aluna em torno do cabelo, cujo monoculturalismo, atrelado ao ideal da branquitude a qual “a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais” (BENTO, 2002, p. 2). A desumanização também presente na expressão *macaca*, bem como a menção ao *ebola*, por tratar-se de uma criança de origem africana, demonstra a atrocidade que reverbera o racismo, já descrito por Fanon (2020). A narrativa destacada acima (LIMA, 2017a) nos revela a urgência da educação com a abordagem multicultural e/ou antirracista no ambiente escolar, para que a violência gerada pela perspectiva monocultural, que pode corroborar em preconceitos à diferentes etnias, cesse com o poder a informação para toda a comunidade escolar.

3.1.2.4 Trechos de narrativas com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista

A seguir, analisaremos a narrativa de uma professora negra com possibilidades de experiências multiculturais em Nova Iorque (EUA). A narrativa que segue para análise é trecho do depoimento cedido exclusivamente para o referido livro Lima (2017a, p.112):

Sempre sonhei que um dia me tornaria uma artista plástica quando terminasse a escola normal. Por ironia do destino meu sonho não se realizou de imediato. Alguns anos mais tarde pude trilhar esse caminho.

Foram doze anos trabalhando com a criançada do mundo! Todos os dias a cada turma que eu visitava eu me surpreendia com a quantidade de conhecimento cultural dos pequeninos.

Era como se eles me passassem um poço de cultura naturalmente. Cada criança na escola que eu lecionava trazia consigo um mundo igual ao meu e ao mesmo tempo tão diferente.

Todos os dias eu aprendia mais do que ensinava, era uma troca constante de ideias e saberes.

Éramos curiosos e queríamos conhecer através da arte o mundo pessoal de cada um.

Esse conceito de aldeia global sempre me encantou e nessa escola eu tive a oportunidade de aplicar e vivenciar o ensino da arte & da cultura popular na escola tradicional.

A experiência relatada na narrativa acima (LIMA,2017a) demonstra a alegria da professora ao trabalhar na perspectiva multicultural. Destacamos a referência que a professora faz em relação ao conhecimento cultural das crianças. Em concordância com Candau (2012, 2018, 2020) e Ivenicki (2018,2020) na perspectiva inter/multicultural há a troca cultural que envolve também professores numa constante formação, como descrito pela depoente em Lima (2017a). No caso da narrativa destacada (LIMA, 2017a), refere-se à professora que, para além da perspectiva multicultural enquanto origem étnico-racial, há o fato da narradora ser brasileira e lecionar nos Estados Unidos da América.

3.1.3 Análise de narrativa com possibilidades multiculturais e/ou antirracista em livro infantil de minha própria autoria (LIMA, 2017b)

Esta parte do capítulo III está ancorada na publicação infantil de minha própria autoria, a saber, *Do Gelo ou do Fogo?* (LIMA, 2017b). Nota-se que as motivações para as escritas bem como a relevâncias de tais publicações para esta pesquisa podem ser revistas em Justificativa. No entanto, é preciso ressaltar que a narrativa do livro foi feita por mim, no entanto, as ilustrações foram produzidas pela editora Autografia baseada em meus escritos e aprovada por mim.

Nesta publicação, é possível perceber a perspectiva multicultural quando observamos logo nas primeiras páginas a seguinte nota aos educadores que escrevi em Lima (2017a, p.5):

Nota às Educadoras/es

Educar para as relações étnico-raciais é garantir que as crianças, de modo geral, se reconheçam como parte do mundo e compreendam que são livres para interagirem e transformá-lo de acordo com o repertório adquirido com trocas de experiências e aprendizagens desde pequenas.

Este livro propõe trabalhar a identidade, autoestima, autonomia e respeito à diversidade a partir da Educação Infantil, podendo ser aproveitado também para o enriquecimento do vocabulário e para conteúdos como: quente/frio, igual/diferente, perto/distante, dia/noite e tantos outros que os olhares atentos de sua sala de aula puder captar.

A sutileza do racismo se quebra quando as crianças percebem que a diversidade de cores das pessoas nada tem a ver com bons e maus. Basta conhecerem o poder da natureza, do gelo e do fogo, quem vem do quente ou do frio e aquele sentimento ruim que elas não sabem explicar, como mágica

desaparece: elas se (re) conhecem! Elas percebem que a origem não faz um ser mais humano que outro. É simples, mas muitos adultos não sabem disso.

Embora seja possível reconhecermos o multiculturalismo implícito enquanto menção à garantia para que as crianças reconheçam como parte do mundo e são livres para interagirem e transformá-lo, também é possível observar diversas dicotomias. Neste sentido, recorremos a Ivenicki (2018, p.1153) para explicar que:

O multiculturalismo deve ser compreendido em suas diferentes abordagens, de modo a analisar a polissemia do termo e as implicações plurais que se depreendem da tradução dos sentidos e perspectivas multiculturais nas concepções e práticas curriculares e didáticas.

Compreendendo as diferentes abordagens multiculturais, mesmo com a dicotomia que não dialoga com a perspectiva multicultural decolonial (IVENICKI, 2018), é possível também reconhecer tal perspectiva quando consideramos o argumento de Ivenicki (2018,p1152):

É relevante considerar modos pelos quais a construção curricular poderia articular a perspectiva multicultural aos diferentes campos do saber e disciplinas que constituem o currículo de formação de professores, reconhecendo as suas diferentes abordagens e formas de tradução, com seus limites e possibilidades.

Ao considerarmos que o público-alvo desta publicação trata-se de crianças da Educação Infantil, mais precisamente, a partir dos 2 aos 5 anos de idade, é perceptível a orientação da autora para inserção da publicação como componente dos conteúdos programados para estas faixas etárias, os quais por vezes apresentam-se no cotidiano escolar de maneira dicotômica. Deste modo, dialogamos com o argumento de Ivenicki (2018) acima quando reconhece as diferentes abordagens, formas de tradução, limites e possibilidades.

Assim, para as crianças pequenas, a dicotomia permeia todo o livro desde a capa, às personagens centrais e suas características físicas e de origem conforme analisaremos a seguir:

3.1.3.1 A Capa: análise de possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista

A capa do referido livro foi elaborada pela editora Autografia e aprovada por mim, remete faz alusão para as crianças da possibilidade de um “mundo ideal”, alegre, feliz. Nota-se a fantasiosa divisão no planeta em “gelo” e “fogo”, dialogando com a temática essencial da narrativa do livro. As árvores e a feição feliz, representam a convivência harmônica e pacífica proposta pela história, como pode ser observado a seguir na Figura 3 referente à capa de Lima (2017b):

Figura 3: Referente à Capa do livro Do Gelo ou do Fogo? (LIMA, 2017)

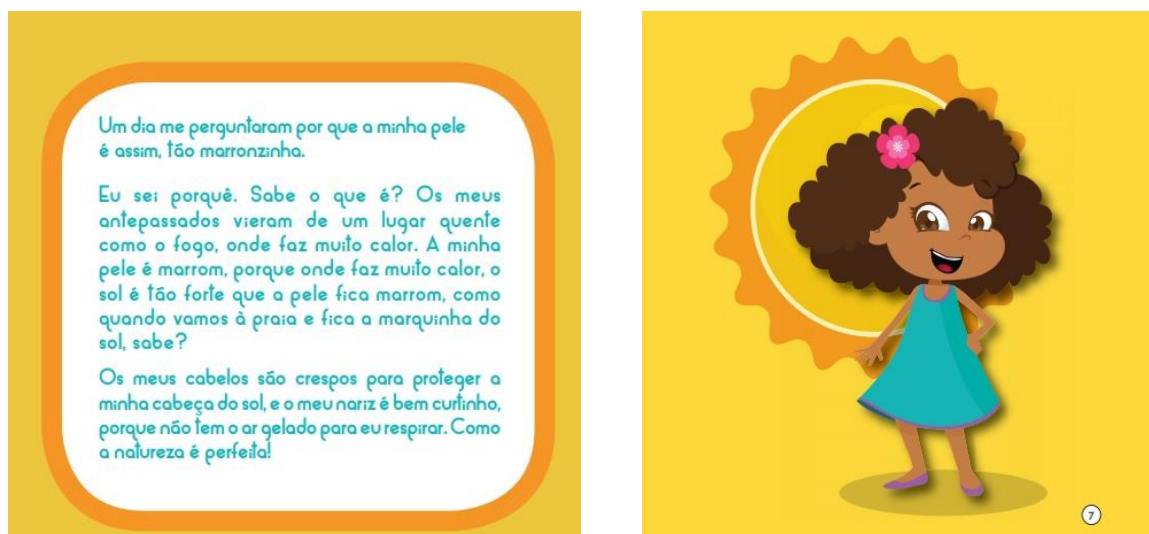


História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

3.1.3.2 As personagens centrais: análise de possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista

Após a Nota aos Educadores/as, com as possibilidades de conteúdos que a serem trabalhados com este livro, inicia-se a história com as duas personagens centrais. São duas meninas: uma negra e outra branca. Elas se apresentam a partir de suas características fenotípicas, relacionando tais características à natureza, conforme demonstrado nas imagens originais do livro a seguir:

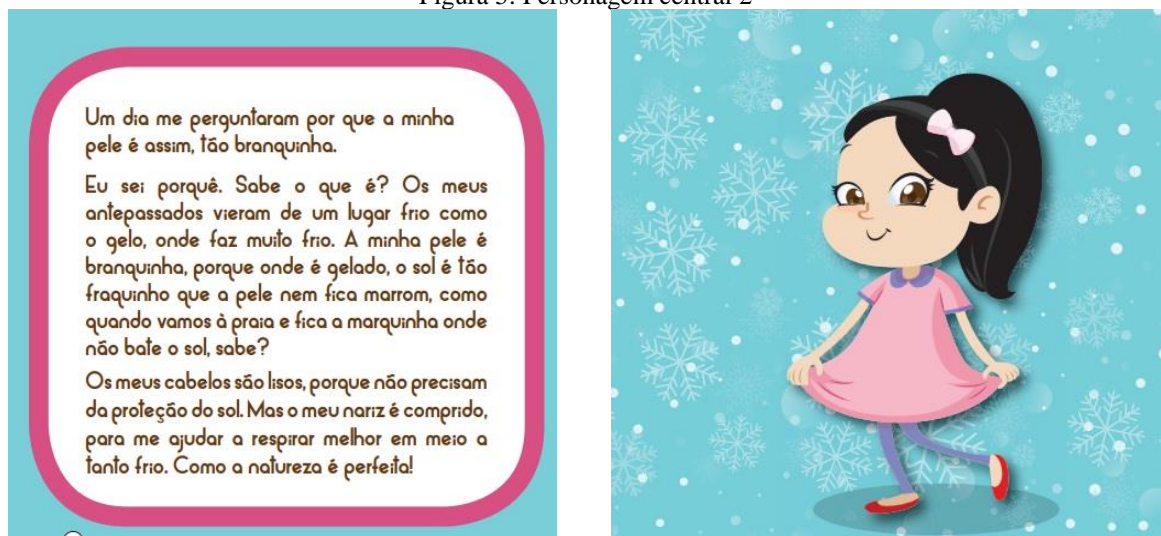
Figura 4: Personagem Central 1



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

Podemos observar que a primeira personagem se apresenta como alguém de pele marrom, trazendo à tona as origens familiares que justificam as suas características fenotípicas com detalhes àquelas que mais chamam a atenção das crianças para discriminações no ambiente escolar, como a textura do cabelo e o formato do nariz. Há, como elemento contextualizador com a realidade da criança ouvinte/leitora da história, a marca do biquíni. A referência positiva após a apresentação de suas características fenotípicas é enfatizada com a expressão “Como a natureza é perfeita!”. A imagem que representa a personagem traduz a expressão alegre, a representação solar e as cores quentes que permeiam todo o livro.

Figura 5: Personagem central 2



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

Nota-se que a segunda personagem se apresenta com praticamente o mesmo texto da primeira personagem. O objetivo é que as crianças percebam que as duas personagens têm características fenotípicas diferentes, no entanto, ambas têm história e ancestralidade.

Nas páginas que seguem, as personagens afirmam positivamente suas características fenotípicas com autoestima e entusiasmo no texto, já a ilustração nos remete a perspectiva multicultural conforme veremos nas imagens a seguir.

3.1.3.3 Perspectivas Multiculturais: análise de narrativas reportadas às crianças

Analisaremos a possibilidade de perspectivas multiculturais nas páginas a seguir, que constam em Lima (2017). Iremos averiguar tanto as imagens quanto o texto escrito o qual relacionamos diretamente como narrativas.

Figura 6: Referente às páginas com possibilidades de perspectiva multicultural.



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

Há a afirmação das características das duas personagens centrais com entusiasmo e autoestima. No entanto, embora a ilustração retrate um único gênero, há diversidades representadas.

No entanto, na página seguinte, ao dialogar diretamente com as crianças ouvintes/leitoras, contextualizando às personagens centrais, observamos a dicotomia negro/branco.

Figura 7: Referente a análise de possível dicotomia negro/branco



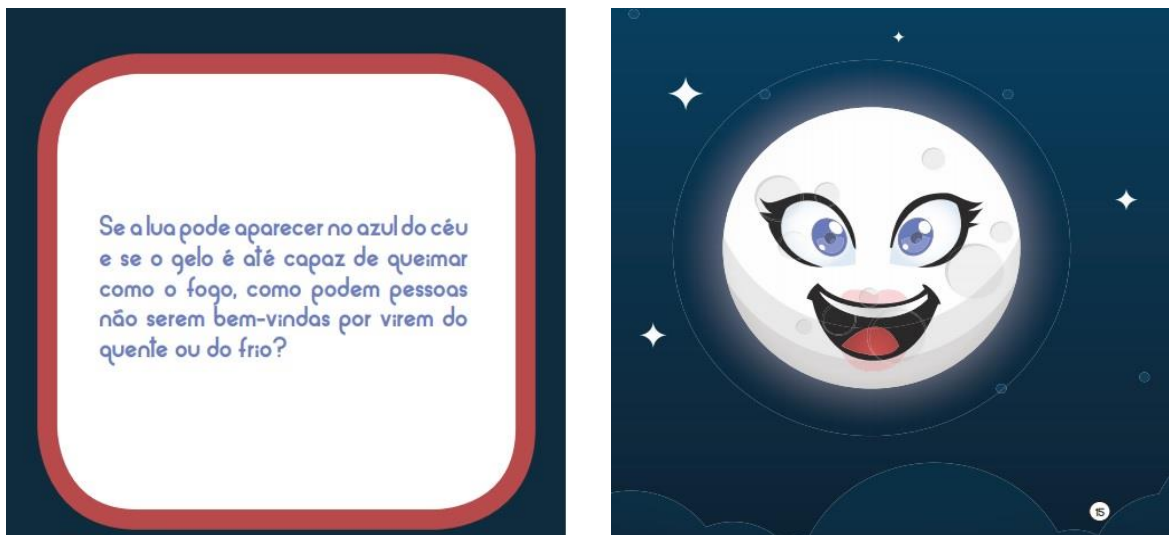
História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

Nota-se que são enfatizados negros e brancos na tentativa da desconstrução (na linguagem infantil) de bondade e maldade de acordo com a cor da pele das pessoas.

3.1.3.4 Desfecho: análise de possibilidades de abordagens multiculturais e/ou antirracistas

Nas páginas seguintes, é apresentada uma analogia à lua que aparece no céu do dia e ao gelo que pode queimar, com o objetivo de demonstrar para as crianças que há diferenças na natureza e tudo bem haver as diferenças.

Figura 8: Referente a primeira parte do desfecho da história.



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

Em seguida, há a demonstração na ilustração que há muito tempo havia o povo do gelo e o povo do fogo. No entanto, são todos humanos cuja a diferença é apenas que algumas pessoas vieram do continente quente e outras do continente frio.

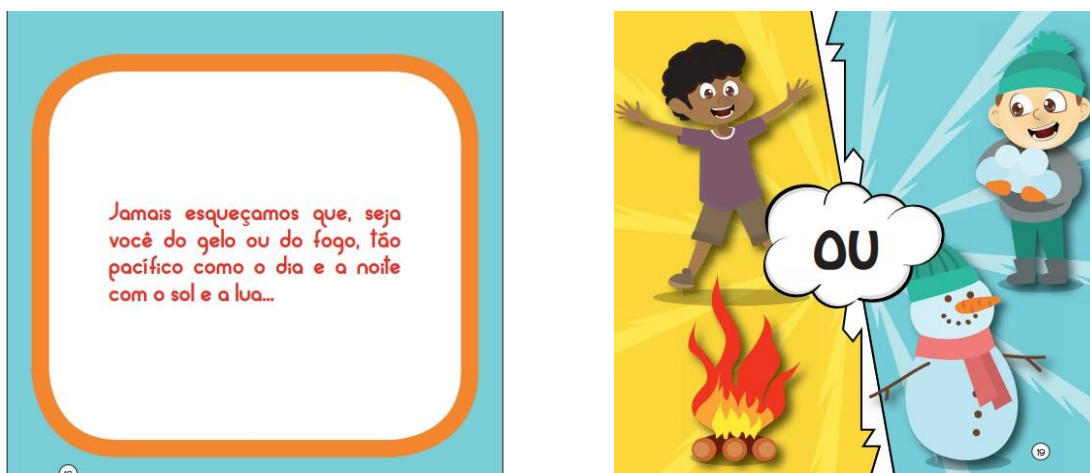
Figura 9: Referente à alusão ao “Povo do Gelo” e ao “Povo do Fogo” (LIMA, 2017b)



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

A contextualização com a criança ouvinte/leitora pode provocar uma reflexão de sua identidade étnico-racial enquanto “do gelo” ou do “fogo”. Enfatiza as diferenças.

Figura 10: Referente à ênfase em relação à valorização das diferenças e a convivência pacífica entre elas



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

A história finaliza trazendo a importância do convívio pacífico e harmônico como acontece na natureza. Neste sentido, identificamos a possibilidade de abordagem multicultural, pela diversidade apresentada na história, bem como pela valorização das diferenças e, ainda, pelo chamamento para o convívio pacífico.

Figura 11: Referente ao final da história



História: Própria Autoria
Ilustração: Xande Pimenta

A intenção da escrita e da publicação da referida história que tem como público alvo crianças pequenas e bem pequenas⁴, foi propor personagens as quais fosse possível o reconhecimento identitário das crianças a partir das características fenotípicas apresentadas na história. De fato, as minhas experiências ao contar esta história para crianças de 2 a 9 anos de idade demonstraram o reconhecimento das identidades raciais delas, especialmente, quando contadas em grupos com a presença de crianças negras que procuravam não se reconhecerem como tal. A partir da contação da história, ouvi em momentos diferentes, em faixas etárias distintas as crianças dizerem entusiasmadas que vieram do fogo, do gelo, além daquelas que se reconheceram como “no meio do caminho”.

Já fui convidada para contar a história em turmas as quais havia crianças que não se reconheciam como negras. Desenhavam-se com o giz de cera rosa claro e os cabelos alisados. A partir da contação da história, começaram a fazer seus esquemas corporais com os gizes de

⁴ Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Crianças bem pequenas compreendem a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Já as crianças pequenas, ainda de acordo com a BNCC, são aquelas na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Vide em Objetivos de Aprendizagem, disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>

tons marrons, e os cabelos apareciam enrolados, trazendo para as professoras anfitriãs satisfação e emoção relatadas nas reuniões de equipe.

A intencionalidade da publicação do livro quando pretende trazer referências de diversidade para as crianças se reconhecerem, bem como a maneira com que tem sido utilizado por professoras, sobretudo aquelas que observaram nos grupos delas crianças que tem negado a própria identidade, especialmente, crianças negras, nos remete a indícios para aponta-lo com a possibilidade de abordagem multicultural pós-colonial, quando orientada por Ivenicki (2018, p. 1154) como aquela pretende “analisar o currículo e suas relações com o poder, e subvertê-lo, em prol das identidades culturais e excluídas”. No entanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013b), aponta o currículo com diferenciações diante as outras etapas da educação básica e, coloca a criança como centro do currículo.

Deste modo, o entendimento de currículo para a Educação Infantil está ancorado nas experiências, as quais no caso, podem ser compreendidas como as interações a partir da contação da história e o autorreconhecimento identitário de si e do outro. Pretende-se assim, a compreensão das diversidades nos espaços coletivos, promovendo um ambiente harmônico com a ruptura de hierarquias identitárias.

3.2 MULHERES NEGRAS EDUCADORAS: ANÁLISE DE NARRATIVAS COM POSSIBILIDADES DE PERSPECTIVA MULTICULTURAL E /OU ANTIRRACISTA EM OUTRAS PUBLICAÇÕES.

Para desnudar as possibilidades da perspectiva multicultural e/ou antirracista na narrativa de mulheres negras educadoras, iremos analisar narrativas presentes nas Histórias de Vida que constam nas publicações de Coleman (2020), Müller (2008) e Brasil (2013c). A nossa intenção com tais análises, como pode ser verificado em objetivos, se refere à averiguação de possibilidades multiculturais e/ou antirracistas em narrativas de mulheres negras. A motivação para a escolha das referidas autoras poderá ser observada em Referencial Teórico e as escolhas dos depoimentos poderão ser verificadas em Roteiro da Pesquisa, em Apêndice A.

3.2.1 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a presença do racismo no corpo docente

A primeira narrativa que elencamos para análise enquanto corpo docente, está na publicação *A Cor da Escola: imagens da Primeira República* de Müller (2008). A publicação é uma síntese de trabalhos anteriores realizados no Eixo Temático O Negro na Educação Brasileira: história e memória do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb)/ ESE da Universidade Federal Fluminense, do qual a autora é pesquisadora associada.

Ao apontarmos o silenciamento como Problema nesta pesquisa, mencionamos a abordagem de um contexto histórico que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (BRASIL, 2013b). Tal contexto, como pôde ser verificado em Problema, nesta pesquisa, nos revela parte da educação de crianças pequenas no séc. XIX e parte do perfil dos adultos cuidadores de tais crianças. Isto posto, o período ao qual as DCNEI (BRASIL, 2013b) se referem, como já mencionado em problema, recai justamente no período pós-abolição da escravatura e, não vislumbramos no histórico do referido documento oficial qualquer menção sobre a construção da identidade de creche no Brasil e as relações com as mulheres e homens negros e seus filhos.

A partir da perspectiva apresentada, nos reportamos à narrativa de Otilia Leite Kravisc que encontramos em Müller (2008, p.68) que nos situa no que compete à docência enquanto mulher negra no início do séc. XX.

Minha mãe, Cristina Maria Leite, era dona de casa, prendas domésticas, como se dizia naquele tempo. Meu pai, José Carlos Leite, embarcadista, trabalhava em lanchas, viajando de Corumbá. Minha mãe, apesar de analfabeta, fez todos os filhos estudar. [...] Éramos onze irmãos e fomos à escola apesar das dificuldades financeiras por que passamos. Mamãe que era tão analfabeta a ponto de não distinguir se a letra era de cabeça para baixo ou para cima, dava a maior força aos filhos, queria que eles aprendessem, para não passarem pelas mesmas dificuldades que ela. Eu era a caçula, muito mimada pela mamãe e pelos 10 irmãos, vivendo em Corumbá. [...] No colégio das irmãs, em Corumbá [Mato Grosso do Sul], fui sempre tratada com carinho, nunca fui discriminada por ser negra, nem pobre. Eu sempre tive verdadeira loucura para estudar com as Irmãs Salesianas, mas disseram à minha mãe que lá não me aceitariam, que o colégio era só de meninas brancas e ricas. Então, minha mãe não teve coragem de ir até [lá] fazer a minha matrícula com medo de ser desfeiteada. Um dia, passando pela Rua 13 de junho, em Corumbá, onde ficavam os fundos do Colégio, parei no portão em que colocavam as latas de lixo e perguntei a uma irmã que ia saindo:

- Irmã, tenho muita vontade de estudar aí. Será que posso?

Irmã Anita (esse era seu nome) respondeu-me logo:

- Ora, basta vir fazer a matrícula.

- Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?

-Claro, aqui não fazemos diferença de cor.

Fiquei tão alegre, que fui logo dar a notícia à minha mãe, mas ela não teve coragem de ir até lá, de modo que eu mesma fiz minha matrícula. Desde cedo fui uma pessoa decidida, capaz de tomar decisões, sem esperar pelos outros. [...]

Terminado o curso [A professora cursou a Escola Normal na cidade de Campo Grande/ MT graças à ajuda de uma tia que morava lá], estava ansiosa para

desenvolver minha vocação de professora. Assim, em 1937, comecei a lecionar no Grupo Escolar General Malan. A diretora, amiga do meu irmão, foi quem me ofereceu o lugar. Quando a política, a que pertencia essa diretora, mudou, com a queda do governador em 1945, saímos ela e eu da escola. Fui exonerada, fui para a rua sem nenhuma explicação. A diretora que assumiu me mandou um recado: se eu tivesse a petulância de voltar à escola, ela ia me bater. Por causa disso, fui trabalhar nos Correios e Telégrafos. Essa diretora terrível, cujo nome não cito porque está morta, foi uma pessoa que atrapalhou minha carreira e prejudicou o ensino.

(...) Uma colega minha Flora Rosa Pires, que trabalhava numa escola particular, e foi nomeada para lecionar em Jaguari (cidade do Mato Grosso), indicou-se para assumir sua classe de 2º ano sem dizer que eu era branca, preta ou azul. Ao me apresentar, depois de tudo previamente acertado, a diretora, assim que me viu, ficou muito sem graça e disse que eu havia chegado tarde, ela já havia arrumado outra professora. Mais tarde fiquei sabendo que era tudo mentira, não fora aceita porque, do ponto de vista da diretora, os pais de alunos poderiam não gostar de terem uma professora preta. Professora Otília Leite Kravisc

A narrativa da Professora Otília Leite Kravisc (MÜLLER, 2008, p. 68) nos situa das dificuldades quanto a acessos à educação escolar, a começar pelo grande esforço para que ela e seus 10 irmãos estudassem, com grande incentivo da mãe dela Cristina Maria Leite, mesmo sendo analfabeta. A narrativa de Otília sobre o incentivo da mãe dela para que todos estudassem “para não passarem pelas mesmas dificuldades que ela” (MÜLLER, 2008, p. 68) nos remete à constatação de Mignolo (2015, p. 383) quando afirma que “Racismo não é biológico, mas sim epistêmico”. Deste modo, mesmo sem a compreensão de um mundo letrado, Cristina, mãe de Otília reportava ao acesso à educação escolar ponte necessária a transformação da vida de seus filhos. A menção que Otília faz sobre a mãe dela quando pretende que os filhos não passem pelas mesmas dificuldades que ela, nos conduz à reflexão de que esta fala possivelmente é dita por mulheres negras quando educam seus filhos, pois, como afirma Carneiro (2003 p. 49) “As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido”, ou seja, as dificuldades que tanto a mãe de Otília quanto tantas outras mulheres negras possivelmente vivenciaram e vivenciam podem ser indícios de possíveis opressões silenciadas, as quais concordamos com Carneiro (2003), nem o discurso clássico sobre opressão da mulher tem sido capaz de ecoar. Neste sentido, a narrativa da mãe de Otília, mesmo de maneira indireta, pressupõe uma educação para o desafio a preconceitos (IVENICKI, 2018) e para a transgressão (hooks, 2017).

Ainda em análise ao acesso à educação escolar, destacamos a fala de Otília quando ela pergunta se poderia estudar naquela escola “Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?” (MÜLLER, 2008, p. 69). Nos reportamos novamente à Mignolo (2015) que ao explicar o racismo afirma que ele:

[...] é a classificação e a hierarquização de umas pessoas por outras que controlam a produção do conhecimento, que estão em posição de atribuir credibilidade a tal classificação e hierarquização e que estabelecem a si mesmas como o padrão: “os humanos” – todos os demais são apenas diferentes graus de quase ou semi-humanos.

Em concordância com a explicação de Mignolo (2015), Otília demonstra provável compreensão quanto a hierarquização de umas pessoas por outras. Ao reconhecer-se enquanto “Gente preta” para pedir permissão para estudar, nos parece evidente a naturalização de sua posição social enquanto “Gente preta” diante aquelas e aqueles que têm credibilidade, ou seja, “os humanos” enquanto ela estaria na posição dos “demais”, ou seja, “quase ou semi-humanos” (MIGNOLO, 2015). Tal evidência pode ser comprovada, quando à resposta positiva “- Claro, aqui não fazemos diferença de cor” (MÜLLER, 2008) explanada pela Irmã, é recebida como uma vitória, como se, nas entrelinhas, a resposta esperada fosse a negativa.

A narrativa de Otília (MÜLLER, 2008) também nos situa sobre o seu primeiro emprego como docente, que aconteceu por intermédio de seu irmão. No entanto, devido a mudanças na gestão da escola, ela foi exonerada “sem nenhuma explicação” e, ainda por cima, foi ameaçada fisicamente (MÜLLER, 2008), episódio o qual ela classifica como aquele que prejudicou a sua carreira, já que precisou ir trabalhar nos Correios e Telégrafos. Em seguida, Otília ainda relata que foi impossibilitada de trabalhar em outros lugares por ser preta. Por meio dos estudos de MÜLLER (2008), não é possível sabermos se Otília voltou a lecionar. No entanto, o final de sua narrativa, nos remete a Fanon (2020 p. 125) quando nos diz que:

[...]Então nos coube enfrentar o olhar do branco. Um peso fora do comum passou a nos oprimir. O mundo real disputava o nosso espaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração do seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade puramente negacional. É um conhecimento em terceira pessoa. Ao redor do meu corpo, reina uma atmosfera de clara incerteza.

A fala de Fanon (2020) nos permite imaginar a provável continuidade da narrativa de Otília. Narrativa que nos remete às dificuldades tanto em relação ao acesso à escola para estudar quanto da dificuldade de exercer a docência. Nota-se que Otília relata as opressões sofridas em sua trajetória no período da Primeira República e traz à tona a voz de mulheres negras professoras do séc. XX, motivo pelo qual destacamos para esta pesquisa.

A narrativa a seguir é integrante do livro *Mulheres Negras Brasileiras Presença e Poder: da exposição ao livro* (COLEMAN, 2020), mencionado em Referencial Teórico. Por meio da narrativa exposta, verifica-se a influência da educação ofertada por mulheres negras no âmbito

familiar e como tal educação pode reverberar numa provável abordagem multicultural para a educação ambiente escolar como podemos comprovar em Coleman (2020, pp.168,169):

(...) Inevitavelmente, para prosseguir, tomo por necessidade falar das minhas ancestrais mais próximas, minhas avós, enfatizo-as pois, são para mim referências de mulheres, que me constituíram e que ainda hoje, vejo muito delas em minhas falas e ações.

(...) Fiz especialização em Psicopedagogia em 2012, no Centro Universitário Leonardo da Vinci, trabalhei em escolas particulares, briguei nestas por ideários de justiça, respeito e igualdade a alunos com necessidades educacionais especiais, bem como pelo respeito aos direitos dos professores. Por lutar pelos direitos de todos e muitas vezes dar a “cara a tapa”, ouvi sugestões, recebi pagamentos com atrasos de quase um mês, sofri ameaças veladas, passei por desmoralização da minha imagem diante de colegas, fui apontada e julgada muitas vezes.

Observamos na narrativa acima (COLEMAN, 2020) que a professora enfatiza a importância das mulheres que, para ela, a constituíram. Quando a professora afirma que encontra tais referências nas falas e ações dela, temos a dimensão de que mesmo diante violências opressoras que silenciam, ainda assim, por meio da educação tais mulheres são capazes de educar de maneira transgressora (hooks, 2017). Tal modelo educativo pode ser explicado por Miranda (2020, p. 100) quando afirma que “a criatividade e desenvolvimento de modos outros de existir, são traços das insurgências afrodiáspóricas”. Daí, podemos vislumbrar as potências das mulheres negras quando podem estar organizadas em redes, mesmo sem a formação para a educação com a perspectiva multicultural e/ou antirracista.

A narrativa nos demonstra também as dificuldades enfrentadas pela professora para garantia de direitos tanto para alunos quanto para professores na escola. As atitudes da professora para a garantia de direitos nos reporta para a possibilidade de educação com a perspectiva multicultural decolonial (IVENICKI,2020).

3.2.2 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a presença do racismo no corpo discente

O reconhecimento do racismo existente no Brasil demonstra-se fundamental para a compreensão das narrativas em análise nesta pesquisa. A escola, enquanto ambiente de sociabilidade, inclusive o primeiro deles para muitas crianças, pode ser entendida como um espaço democrático no qual, para o aluno, o desejo pelo conhecimento seria a principal motivação para a ocupação daquele espaço que, nesta hipótese, estaria à disposição para tal exercício de aprendizado. No entanto, narrativas expostas anteriormente, bem como estudos já mencionados (CANDAU, 2016; IVENICKI, 2018), nos situam de que o espaço escolar além

de não ser democrático, exclui saberes e culturas e impõe de maneira monocultural o currículo europeu. Ainda assim, eu, enquanto mulher negra, ou seja, aquela que já foi uma estudante negra da educação básica desde a educação infantil ao ensino médio, me reconheci em vivências racistas expostas nas narrativas a seguir, porque também foram experimentadas por mim no ambiente escolar. Para pessoas não negras, a observância das análises de narrativas sob a ótica de estudantes negros, poderá provocar reflexões e também remeter a memórias do período escolar, mas com a possibilidade da busca na memória por colegas negros que talvez tenham vivenciado situações racistas, e onde estariam quando pessoas negras passavam por tais situações.

A primeira narrativa que vamos analisar, se refere a uma professora que expôs memórias da infância dela, mas também relata as vivências de alunos negros. A narrativa compõe a publicação de Coleman (2020, pp. 162, 165):

(...) Me acostumei a correr na rua, brincar com outras crianças negras. Andar descalça nas ruas de barro batido. Minha mãe saía muito cedo para pegar o trem e ir fazer faxina nos grandes apartamentos da zona sul, e voltava já tarde. Assim, pouco eu a via. Ela fez as pazes com meus avós postiços e, desde então, eu fazia a transição entre o luxo do apartamento deles, e a pobreza do meu lugar de origem. Recebi uma educação refinada e passei a me policiar sobre a postura certa para o local certo: ora no morro, ora em restaurantes finos.

(...) O racismo na escola pode ser percebido de diversas formas: no currículo eurocentrado, nos professores brancos e embranquecedores que trabalham por uma meritocracia que reforça a desigualdade, na forma excludente com a qual esses mesmos professores tratam os alunos pretos e pobres etc. Vai ser difícil provar que é racismo. Acadêmicos ou professores da educação básica, quando brancos, dificilmente entendem como pessoas negras acham que é racismo uma “brincadeira” persistente com colegas de classe, ou a preferência coincidente por alunos brancos para os elogios e demonstrações de afeto. Ainda assim, quero ao menos dizer em quais circunstâncias esses alunos vivem durante 12 anos, ou mais, em uma escola que demonstra o quanto eles estão inadequados naquele espaço. Essa tarefa tem sido árdua. Irei completar 16 anos de trabalho em maio de 2020. Até hoje os casos de racismo com alunos ainda me movem a agir, mas consomem um pouco da minha tranquilidade. Parece uma torneira que nunca para de gotejar. Ouço pingos até de madrugada.

Na primeira parte da narrativa (COLEMAN, 2020), quando a professora relata a infância dela, observamos a menção à mãe enquanto trabalhadora doméstica que, para o exercício da profissão, quase não via a filha e, como essa atitude influenciou diretamente na vida da narradora que tem outra família, vivenciando duas realidades distintas. Miranda (2020) tem estudos realizados em redes de mulheres negras no território da diáspora afro-latina que podem nos situar sobre as mulheres negras também em aspectos socioeconômicos. Deste modo, Miranda (2020, p.101) explica que “corpos femininos e racializados não precisam somente de proteção. São responsáveis pela vida de outros segmentos como crianças e idosos e esse traço

nos reconecta como região afro-diaspórica”, ou seja, a realidade vivenciada pela professora e a mãe dela também pode ser percebida, para além de outras histórias semelhantes no Brasil, em outros países afro-diaspóricos da América Latina e do Caribe.

Na segunda parte da narrativa (COLEMAN, 2020), nota-se a compreensão da narradora perante as diversas facetas do racismo no ambiente escolar. A descrição da professora das violências sofridas por seus alunos “em uma escola que demonstra o quanto eles estão inadequados naquele espaço” (COLEMAN, 2020, p. 165). A professora expõe na narrativa que a violência racista vivenciada por seus alunos, começa pelo “currículo eurocentrado, professores brancos e branqueamento” (COLEMAN, 2020, p.165) o que corroboraria para que os alunos negros não se sentissem parte daquele espaço. Sobre a estratégia para o não pertencimento do negro aos espaços de direito, como a escola, podemos recorrer a Bento (2002) quando ela explica como a branquitude opera:

[...] Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual o "negro" aparece como feio, maléfico ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra do período escravocrata.

A constatação de Bento (2002) pode contribuir para a compreensão de como é a percepção em relação ao negro quando os currículos são monoculturais, podendo ter como consequência a percepção de “não pertencimento” mencionado na narrativa (COLEMAN, 2020).

Ao fim da narrativa (COLEMAN, 2020), a professora expõe o quanto é árdua a tarefa de demonstrar as problemáticas consequentes do racismo no ambiente escolar. De fato, a criticidade do currículo nos parece uma árdua tarefa porque, em concordância com Ivenicki (2020, p. 33), “buscam fortalecer suas identidades individuais e coletivas em espaços em que a identidade institucional seja coletivamente construída, de modo a que favoreça, cada vez mais, a diversidade, o antirracismo e a equidade social”. Observamos que ela reconhece que se trata de um processo contínuo “Parece uma torneira que nunca para de gotejar. Ouço pingos até de madrugada” (COLEMAN, 2020, p.165), o qual ela exerce há 16 anos, deixando notável que ela apresenta possibilidades da perspectiva decolonial nas pedagogias críticas multiculturais em sua atuação pedagógica.

3.2.3 Trechos de narrativas de mulheres negras que sinalizam a importância da educação multicultural

As narrativas a seguir foram averiguadas com o intuito de identificarmos indícios que demonstrem a importância da educação na perspectiva multicultural, enquanto aquela que desafia preconceitos (IVENICKI, 2018). A primeira delas, é a narrativa de uma mulher negra, freira, estudante de pedagogia que narra sobre o encontro com a sua vocação religiosa e a relação com a sua família, além da busca pela pedagogia como mecanismo de transformação social. A narrativa é integrante da publicação de Coleman (2020) e o trecho destacado é referente à despedida da mãe quando foi exercer sua formação religiosa e ao propósito dela em estudar pedagogia, como podemos verificar a seguir em Coleman (2020, p. 170, 180):

(...) Recordo-me da última vez que fui a casa para dizer a ela [referindo-se a própria mãe] que ia fazer uma experiência fora do país. Na rodoviária, alguns minutos antes de vir embora, mamãezinha me olhou nos olhos a sorrir e perguntou: “Você está feliz? É isso que você quer para a sua vida?” Respondi com os olhos brilhando: “É sim, mamãezinha!” Ela então me disse: “Que Deus te abençoe. Estou feliz por você. Essa sempre será sua casa, quando quiser voltar estarei aqui. Se você está feliz eu também estou feliz”. Abraçamo-nos chorando... e agradei e juntamente dissemos: “Eu te amo!!!” com um sorriso banhado de lágrimas.

(...) Atualmente estou finalizando o curso de pedagogia foram quatro anos de construção de conhecimento que ultrapassaram os muros da academia. Fazer Pedagogia na Fundação Visconde de Cairu foi compreender a importância de relacionar o saber científico e a vida, na construção de uma sociedade que acredita na responsabilidade social. Escolhi a Pedagogia porque acredito que a Educação tem o poder de mudar a história de um povo porque o “conhecimento é poder”. Um povo que tem uma educação como processo emancipatório faz processo de não se permitir seguir vivendo, segundo uma consciência condicionada.

Podemos perceber, no trecho destacado da narrativa que consta em Coleman (2020), a figura da mãe enquanto aquela que zela e fortalece a filha. A mulher negra, por vezes, é colocada como central no núcleo familiar, sobretudo para validar decisões e gerir economicamente, onde “essa família [a família negra], grosso modo, não obedece aos padrões patriarcais, muito menos os padrões modernos de constituição nuclear” (NASCIMENTO, 1990, p. 3). Tal constatação corroborada por Nascimento (1990) nos aponta indícios de que a narrativa de mulheres negras, também neste aspecto do zelo e do encorajamento, parece fundamental para o fortalecimento de receptores de tais narrativas se fortalecerem para a árdua tarefa de possível inserção de abordagem multicultural nos espaços que atuam.

Na segunda parte da narrativa (COLEMAN, 2020), notamos a motivação da estudante para cursar Pedagogia quando ela afirma que escolheu “a Pedagogia porque acredito que a Educação tem o poder de mudar a história de um povo” (COLEMAN, 2020, p.180). A motivação da estudante nos dá indícios da importância da abordagem multicultural e/ou

antirracista enquanto professores em formação tão mencionada por Ivenicki (2018). Logo, é provável vislumbrarmos a abordagem com perspectiva multicultural à medida que a estudante demonstra a consciência para uma educação emancipatória com vistas a uma sociedade transformada com responsabilidade social (COLEMAN, 2020).

A segunda narrativa que elencamos para análise, no que compete a importância da abordagem multicultural, está na publicação *Mulheres Negras contam sua história* (BRASIL, 2013c), como mencionamos em Referencial Teórico. Elencamos para averiguação, o trecho que, mais uma vez, aborda a influência de narrativas no contexto familiar, inclusive ancestral, para a realização de práticas pedagógicas emancipadoras, como podemos verificar em Brasil (2013c, p. 127/141,142) a seguir:

(...) Ouvia mamãe falar de meus bisavós e de minha tataravó, sem sequer pensar na possibilidade de ainda poder contar com a “presença” deles em nosso meio. A menção de seus nomes e os relatos de acontecimentos vivenciados por mamãe enquanto eles estavam presentes fisicamente nesse mundo não deixavam de ser uma evocação, mas uma ligação mais profunda não pôde ser estabelecida. O desconhecimento quanto à importância dos antepassados para a constituição de minha identidade, conforme preconizam os princípios da cultura africana, não permitiram ir mais a fundo na busca dos fios de histórias que poderiam reconstituir minha cadeia ancestral.

(...) Minha atuação como pedagoga na rede pública de ensino na mesma periferia onde nasci e cresci me coloca cotidianamente no contato com crianças e adolescentes vivendo processos muito semelhantes aos que conservo em minhas memórias. No movimento dos conhecimentos partilhados com outras educadoras e educadores fomentamos a reflexão constante sobre nossos saberes e fazeres com esse público alvo que nos desafia. A complexidade crescente da dinâmica social traz para o campo educacional uma série de questões e urgências, tornando imprescindível a busca pela aquisição de conhecimentos e subsídios teóricos-metodológicos para nortear a compreensão do processo pedagógico em seus diversos aspectos e compreender suas articulações com a sociedade mais ampla. (...) As demandas profissionais como pedagoga me impulsionaram na busca por leituras e participação em formações para tentar suprir os vazios acadêmicos que ainda dificultavam uma melhor compreensão das questões relacionadas à África e ao legado de sua presença na História e cultura de nossa sociedade.

Na visão da narradora (COLEMAN, 2020), o conhecimento sobre a importância dos antepassados para a construção da identidade dela, teria contribuído para a reconstituição da cadeia ancestral e, por consequência, para ela, seria fundamental para o conhecimento a fio da história dela. Tal busca pode ser situada em Miranda (2020, p. 90) quando ela nos diz que “as outras aprendizagens possíveis acerca da “afro-existência” podem ser alcançadas em movimentos contínuos e em redes colaborativas que privilegiam o conhecimento desde dentro, que reconhecem as cosmopercepções africanas e afrodescendentes”, nos proporcionando pistas

de que a necessidade de tal aprendizagem para a narradora poderá ser sanada em articulações coletivas.

A narrativa da professora que destacamos acima (BRASIL, 2013c), nos provoca reflexões acerca da formação de professores, a qual em concordância com Marques e Rizzo (2020, p.4) “deve ser prioridade para que se estabeleça a mudança desse cenário” de centralidade colonialista. A busca da professora por formação continuada ao reconhecer lacunas quanto a História da África, nos fornece indícios para reconhecer na narrativa dela a possibilidade de perspectiva multicultural.

3.2.4 Trechos de narrativas de mulheres negras com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva multicultural e/ou antirracista

Neste último bloco, constam as análises de narrativas com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas, sem necessariamente estarem inseridas no contexto escolar. Pretendemos averiguar narrativas de mulheres negras com possibilidades transgressoras (hooks, 2017) que podem proporcionar aos ouvintes de tais narrativas, tornarem-se potenciais educadores na perspectiva multicultural e/ou antirracista. As narrativas deste bloco também constam na publicação Brasil (2013), mencionado em Referencial Teórico.

A narrativa a seguir é de Laudelina Campos Mello, que ao professar a trajetória dela, nos revela parte da história da família Junqueira, em Poços de Caldas/ MG, mas, na perspectiva da mulher negra, como podemos verificar em Brasil (2013c, p. 73-75):

[...] minha mãe, Maria Maurícia de Campos Mello foi doada pela minha avó para a família Junqueira, que eram os fundadores da cidade de Poços de Caldas/MG. Essa família tinha uma filha com deficiência, ela era muito revoltada e batia muito na minha mãe. Quando a mãe de sinhazinha colocou-a na escola, a minha mãe ia junto, mas sinhazinha não aprendia nada. E foi a minha mãe que aprendeu a ler e escrever, a sinhazinha nada de aprender. A minha mãe tinha uma letra maravilhosa. Minha mãe cresceu dentro da casa grande e quando casou continuou sob o comando dos senhores, e tinha que fazer tudo o que eles queriam. Meu pai trabalhava no corte de madeira de ‘pinho’ para exportar, e ficava muito tempo fora de casa, porque essa árvore só existia no Estado do Paraná. Enquanto uns cortavam as árvores, outros cuidavam da estrada, para não acontecer acidente, e por um descuido meu pai foi atingido por uma árvore que meu tio estava serrando. Eles enterraram meu pai no meio do mato mesmo, e a gente nem viu. A minha mãe só ficou sabendo da morte do meu pai muito tempo depois, porque na época ele estava de dieta e os meus tios não queriam dar a notícia. Depois de ida e vindas, minha mãe ficou intrigada porque meu pai não voltava, então eles tiveram que contar que o meu pai havia morrido. Depois disso, a minha mãe foi trabalhar no hotel do Juscelino Kubischek e eu fiquei criando meus irmãos e dois sobrinhos de uma tia falecida que deixou um bebê que minha mãe amamentava também.

[...] Minha infância foi muito difícil por causa da pobreza e a falta de liberdade, ninguém me chamava pelo nome era de “negrinha”, “ererê”, “saci pererê”, “macaca” e tantos outros nomes diminutivos para um ser humano. Eu tinha muita revolta dentro de mim. Sempre fui maltratada, a gente não tinha o direito de entrar num lugar onde o branco estava, mesmo depois da falsa carta de liberdade que a gente recebeu, carta condicional, né? Não recebemos liberdade. Até hoje a gente tem aquela mágoa, porque ainda existe..., na igreja a gente ficava sempre no último lugar, não podia ficar na frente, se a gente chegasse e tivesse num banco, e chegasse uma pessoa branca, tinha que levantar e dar o lugar. Eu só não entendia que tudo aquilo era preconceito, violência. Talvez por isso que eu tenha lutado tanto por igualdade de direito. Aos vinte anos eu vim trabalhar e morar com uma família em Santos/SP. O meu namorado, que era pedreiro, veio trabalhar com a família Juscelino Kubitschek na construção de um hotel. Minha mãe não queria esse namoro, ela dizia que os moços da cidade grande eram todos almofadinhas, pilantra etc. Depois de casada, trabalhei de doméstica para grandes autoridades em Santos/SP, como prefeitos e tantos outros. Meu filho nasceu e para eu trabalhar eu o deixava com a minha sogra. Eu participei de um grupo chamado Frente Negra, que abrigava várias entidades com propósitos de ampliação política e cultural para a população negra. Em 1936, surgiu a ideia de criar uma associação para empregadas domésticas em Santos, e logo foram criadas outras associações com a minha participação.

Verificamos na narrativa de Laudelina (BRASIL, 2013) que a infância da mãe dela, ao ser doada para a família Junqueira, revela um cenário que provavelmente não era raro acontecer. No entanto, como já mencionado neste trabalho (RIZZO e MARQUES 2020; MIRANDA, 2020; PEREIRA, 2019; VIEIRA, 2020; IVENICKI, 2018, 2020), os silêncios acerca da história da população negra e indígena do Brasil podem ocultar importantes vestígios da história do Brasil e de outros países afrodiáspóricos. Pereira (2019, p.125) ao relatar a violência policial que mata jovens, desumaniza, constata que:

Essa desumanização se deu e ainda se dá de várias formas, inclusive por meio da violência, que é o apagamento ou a invisibilização das memórias e histórias das populações negras nos currículos e nas escolas.

Concordamos com Pereira (2019), que a invisibilização das memórias consagra uma violência, uma desumanização já que os sujeitos podem não ter subterfúgios necessários para a formação das identidades deles e delas. Vale ressaltar que, aparentemente, tais memórias invisibilizadas podem trazer prejuízos singulares não apenas para as populações subalternizadas e silenciadas no que compete as histórias delas, mas também traz prejuízos para aqueles e aquelas que podem não reconhecer os privilégios que foram formados enquanto identidade e possíveis responsabilizações.

Quando Laudelina fala sobre a infância dela, observamos a distorção da sua identidade, o tratamento violento, pejorativo no momento que ela diz “que ninguém me chamava pelo nome era de “negrinha”, “ererê”, “saci pererê”, “macaca” e tantos outros nomes diminutivos para um

ser humano” (BRASIL, 2013c, p.75). Encontramos em Bento (2003) o argumento de como a branquitude investe “na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais”. Os estigmas atrelados às crianças e à população negra de maneira geral, podem ser sanados com práticas pedagógicas multiculturais, porque “buscam fortalecer suas identidades individuais e coletivas em espaços em que a identidade institucional seja coletivamente construída, de modo a que favoreça, cada vez mais, a diversidade, o antirracismo e a equidade social” (IVENICKI, 2020, p. 32).

Desta forma, reconhecemos na narrativa exposta (COLEMAN, 2020) que as infâncias da mãe de Laudelina bem como a dela mesma foram marcadas por fortes violências na interseccionalidade mulher-negra (CRENSHAW, 2004). No entanto, a importância de Laudelina para a emancipação de mulheres negras, sobretudo por se tratar daquelas que “tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido”, como afirma Carneiro (2003), se tornou singular quando na vida adulta trouxe à tona a necessidade da garantia de direitos para as trabalhadoras domésticas, transgredindo fronteiras e inserindo no âmbito nacional a discussão tardia no que compete a emancipação das trabalhadoras domésticas enquanto categoria trabalhista passível de direitos.

Por fim, trazemos a narrativa de Creuza, mulher negra, trabalhadora doméstica. Destacamos o trecho da narrativa em que Creuza expõe a infância dela e as suas pretensões enquanto mulher negra em Brasil (2013c, pp 15/19):

[...]Como a família não tinha quase nenhum dinheiro, aos 10 anos eu comecei a trabalhar “em casa de família”, como se diz até hoje. Aos 14 anos tive que ir morar em Salvador para poder ajudar melhor a minha família. Tinha acabado de perder minha mãe e o jeito foi trabalhar em uma casa onde eu pudesse ficar morando.

[...] A nossa luta é para que essas meninas saibam que devem lutar para ter a profissão que sonham, mas não pelo entendimento de que ser trabalhadora doméstica é envergonha. Eu quero que novas “Laudelinas Campos” inspirem as “Creuzas” e que, no lugar de termos duas dezenas de referências, tenhamos um exército de mulheres prontas e conscientes para ajudar umas às outras.

A infância de crianças negras pobres, entendida como “dualidade entre raça e questão social está intimamente entrelaçada no discurso do preconceito de classe” (VIEIRA *et al*, 2020, p. 239). Neste sentido, nos interessa a narrativa elencada por reconhecermos nela a educação transgressora (hooks, 1995) na medida em que atribui a luta para que “essas meninas saibam que devem lutar” (BRASIL, 2013c, p.19). Deste modo, reconhecemos possibilidade multicultural e/ou antirracista na narrativa em análise, mesmo fora do ambiente escolar.

Vislumbra-se, assim, uma narrativa com potência de transformação, com possibilidade de abordagem para o desafio a preconceitos.

3.3 BALANÇO FINAL DO CAPÍTULO

No Capítulo III, analisamos narrativas próprias, que foram publicadas em livros de minha autoria (LIMA, 2015, 2017a, 2017b), além de outras narrativas cedidas por meio de depoimentos para as publicações Lima (2015, 2017a). Analisamos também narrativas de Mulheres Negras selecionadas nas publicações Coleman (2020), Müller (2008) e Brasil (2013c), totalizando 40 narrativas.

Com as análises, vislumbramos possibilidades multiculturais e/ou antirracistas nas narrativas, considerando a polissemia do conceito de multiculturalismo (CANDAU, 2016; IVENICKI, 2018) provável em cada narrativa analisada. Ao elencarmos as narrativas em diferentes cenários e contextos, isto é, nas perspectivas docente ou discente e até mesmo no contexto educacional fora do ambiente escolar, nota-se que mulheres negras apresentam potenciais multiculturais e/ou antirracistas. A Conclusão e Recomendações de estudos futuros poderão vistas a seguir.

*A mulher negra é responsável pela formação de um
inconsciente cultural negro.
Lélia Gonzalez*

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A pesquisa Narrativa de Mulheres Negras: possibilidades multiculturais e/ou antirracista apresentou como objetivo fazer um levantamento da produção recente do conhecimento na interseccionalidade gênero/raça/infâncias/multiculturalismo/educação antirracista a partir dos anais mais recentes da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Também objetivou elaborar a escrivência a partir de narrativas, enquanto mulher negra e professora, em publicações de própria autoria (LIMA, 2015, 2017, 2017) observando a possibilidade de abordagens multiculturais e antirracistas. Além disso, buscou-se analisar narrativas de mulheres negras com possibilidades de abordagens multiculturais e antirracistas por meio de livros pré-selecionados (COLEMAN, 2020; MÜLLER, 2008; BRASIL, 2013c) com critérios explicitados adiante, na Metodologia, cujas conclusões discorreremos a seguir.

Ao analisarmos os trabalhos da ANPED, podemos perceber a relevância das temáticas antirracistas e de gênero nos GT'S 07, 21 e 23 das duas reuniões anuais já demonstradas no Capítulo II. No entanto, podemos observar que 49% dos trabalhos aceitos para os anais da Anped nas 37^a e 38^a reuniões anuais, não dialogam com as categorias desta pesquisa. Não identificamos trabalhos nos GT's 07, 21 e 23, nas duas reuniões mencionadas, que protagonizassem mulheres negras como educadoras com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Nota-se que 26% de trabalhos com perspectivas multiculturais e/ou antirracistas demonstram que há relevantes trajetórias já percorridas com esta temática. Contudo, nos dá a direção de que ainda há lacunas importantes quando se pretende desnudar a faceta educadora de mulheres negras com a perspectiva multicultural e/ou antirracista, evidenciando a originalidade deste estudo. Recomenda-se para trabalhos futuros, investigar a motivação do baixo percentual observado nesta pesquisa referente aos GT's 07 e 23 e as categorias que elencamos para este estudo.

No Capítulo III, analisamos 40 narrativas. Ao revisitar as narrativas expostas nos livros Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais (LIMA, 2015) e Cor de Pele II: (Re)conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro (LIMA,

2017) foi possível perceber que as mulheres negras, conscientes de sua condição, identidades e interseccionalidade, educam com sensibilidades com possibilidades multiculturais, pois objetivam, à sua maneira, desafiar preconceitos (IVENICKI, 2018).

Notamos que, nas análises de narrativas de mulheres educadoras não negras, ao deparar-se com situações de racismo, recorreram aos ensinamentos multiculturais e/ou antirracistas ensinados e/ou vivenciados por mulheres negras, demonstrando assim a dimensão do alcance de possibilidades multiculturais (IVENICKI, 2018,2020) que poderá transbordar as paredes de salas de aula.

Na literatura infantil, a perspectiva multicultural nas narrativas analisadas, por vezes, se apresenta de forma implícita, outras explícitas, como foi demonstrado e detalhado no Capítulo III. Neste sentido, identificamos a possibilidade de abordagem multicultural, pela diversidade apresentada na história, bem como pela valorização das diferenças e, ainda, pelo chamamento para o convívio pacífico. No entanto, concordando com a polissemia do conceito de multiculturalismo (CANDAU, 2016; IVENICKI 2018), não foi possível identificar qual das abordagens a literatura infantil (LIMA, 2017b) mais se aproximaria.

Quanto ao teor das narrativas analisadas, tanto nas publicações de própria autoria (LIMA 2015, 2017a, 2017b), quanto nas demais publicações (COLEMAN, 2020; MÜLLER, 2008; BRASIL, 2013), tratando-se de possibilidade de perspectiva multicultural (IVENICKI 2018, 2020), seja de maneira implícita, seja explícita, a pesquisa nos permite revelar que mulheres negras apresentam algo singular na educação, à medida que constatamos que tais narrativas provocam, à sua maneira, a necessidade de valorização e resgate das identidades negras.

Deste modo, podemos concluir que as mulheres negras, quando conscientes de sua condição, identidade e interseccionalidade, têm a possibilidade de apresentar nas narrativas e atitudes, uma educação que privilegia resgatar identidades negras bem como historicidades, consciência crítica de negritude, independente da ocupação social que estejam.

Portanto, para o despertar de consciências que busquem tais resgates, para além de quebrar paradigmas curriculares, necessário se faz que a abordagem multicultural esteja presente na formação de professores (IVENICKI 2018, 2020; RIZZO E MARQUES 2020, PEREIRA, 2019; VIEIRA *et al*, 2020; MIRANDA, 2020). Recomenda-se para trabalhos futuros, a investigação da formação de professores com abordagem multicultural e antirracista e, ainda, a investigação de narrativas de mulheres que possam comprovar ou revelar a existência de tal perspectiva educacional atrelada a possível polissemia do conceito de multiculturalismo. Recomenda-se ainda, estudos que possam revelar a motivação dos possíveis silenciamentos que

contrapõem a necessidade das narrativas com possibilidades multiculturais e/ou antirracistas. Tais estudos poderão ter como indícios o racismo estrutural, conforme apontado pela Profa. Dra, Eugênia de Siqueira Marques na ocasião da defesa desta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BENTO, M. A. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Em: BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. (orgs.) *Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2003. Disponível em <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013a.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2013b.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Prêmio Mulheres Negras Contam a sua História – 2013**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013c.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

_____, Vera Maria Ferrão. "Ideias Força" do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural." **Educação em Revista** 32.1. p. 15-34. 2016.

CARNEIRO, Sueli. "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero." **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora 49 (2003): 49-58.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Editora Contexto, 2004.

COLEMAN, R. Sandra (Organizadora). **Mulheres Negras Brasileiras: Presença e Poder – da exposição ao livro**. Curitiba: CRV, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. "Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero." **Revista estudos feministas** 10.1 (2002): 171-188.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2017a.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio". **Carta Capital**, 2017b. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>

FRANTZ, Fanon [1925-1961]. **Pele negra, máscaras brancas**/Frantz Fanon; título original: *Peau noire, masques blancs*; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora**. Paz e Terra, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Raça e Educação Infantil: À Procura de Justiça. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v17, p.1015-1044, 2019a.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019b

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: *Ciência Moderna*, v. 1, 2016.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e Formação de Professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas Multiculturais para o Currículo de Formação Docente Antirracista. **Revista ABPN**, v. 12, p. 30-45, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

LIMA, Clarissa. **Cor de Pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

LIMA, Clarissa. **Cor de Pele II: (Re) conhecer o passado para compreender o presente e transformar o futuro**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017a.

LIMA, Clarissa. **Do Gelo ou do Fogo?** Rio de Janeiro: Autografia, 2017b.

MIGNOLO, Walter D. In LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal?: PINTO, Júlio Roberto de Souza; Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

MIRANDA, Claudia; DO CARMO, Aline Cristina Oliveira; FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. Pensar em movimento: a inserção " África e diáspora" e outras aprendizagens em disputa no tempo presente. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 33, n. 53, p. 83-97, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá, MT: Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra e o amor. **Jornal Maioria Falante**, n. 17, p. 3, 1990.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 122-143, 2019.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

RIZZO, Jakellinny G. S. ; MARQUES, Eugenia P. S. ; O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-15, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, p. 171-186, 2010. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br>

SABALLA de Carvalho, Rodrigo Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** [en línea]. 2015, 38(3), 466-476[fecha de Consulta 30 de Agosto de 2020]. ISSN: 0101-465X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84844323017>

VIEIRA, José Jairo; FERREIRA, E. S. ; VIEIRA, A. L. C. . Relações étnico-raciais e saberes docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio De Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, p. 236-252, 2020

REFERÊNCIAS QUANTO ÀS ANÁLISES DO CAPÍTULO II (ANPEd)

ALEXANDRE, Ivone Jesus. “Aquele Preto não é minha amiga!”: Interações e Socialização de Crianças Haitianas nas Escolas de Educação Infantil em SINOP/MT. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1298.pdf

ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira. SARAVALI, Marília Eliane Giachetto. Construção de Concepções Étnico-Raciais Africanas em Sala de Aula. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4393.pdf>

ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira. SARAVALI, Marília Eliane Giachetto. Construção de Concepções Étnico-Raciais Africanas em Sala de Aula. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4393.pdf>

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Linguagem e Educação Infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico? **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf>

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. A Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf>

ARTES, Amélia. O Ensino Médio como um filtro para o acesso ao Ensino Superior: as desigualdades por região e cor/raça. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3494.pdf>

BACKES, José Licínio. SILVA, José Bonifácio Alves da. Os Negros, Indígenas e Brancos Representados no Currículo de um Curso de Licenciatura em História. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_186.pdf

BALTHAZAR, Gregory da Silva. Gênero e Poder no caráter pedagógico das vidas paralelas: o exemplo de Cleópatra e Otávio. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3938.pdf>

BATISTA, Rosa. ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Constituição Histórica da Docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense no início do século XX. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf>

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de Educação Infantil: Uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf>

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das Relações Étnico-Raciais e Políticas de Formação Continuada de Professores/a da Educação Infantil: Experiências de Florianópolis/SC. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_219.pdf

CRUZ, Ana Cristina. Relações Raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do Projeto UNESCO. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4172.pdf>

CRUZ, Éderson da. DAL'IGNA, Maria Cláudia. Gênero e Currículo: uma análise desta (des) articulação na formação inicial de docentes. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão Étnico-Racial na Educação Infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf>

GUEDES, Adrienne Ogêda. FERREIRA, Michelle Dantas. O Professor de Educação Infantil, a Arte e a Educação Estética: Percursos de um Grupo de Pesquisa. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_689.pdf

IVENICKI, Ana. MELGAÇO, Paulo. Autorrepresentações e Subalternidades: Famílias, Racialidades e Masculinidades na Escola. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_160.pdf

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. SANTOS, Marilza de Oliveira. A (In) visibilidade e a (Des) construção da identidade negra na sala de aula do Ensino Médio. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4544.pdf>

LIMA, Adriane Raquel Santana de. Educação para Mulheres na América Latina: Uma análise Decolonial dos Escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_858.pdf

MACHADO, Sandra Maria. Cotidiano Escolar/(Re) trato social: curriculando as relações raciais. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4291.pdf>

MIRANDA, Shirley Aparecida de. LOZANO, Susy Rocío Contento. Quilombos e Palenques: Aproximações entre Educação e Tradução Intercultural. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1004.pdf

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Educomunicação para a educação das relações étnicoraciais. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4404.pdf>

PEREIRA, Angélica Silvana. Barbie, Max Steel e os Heróis que estão em você: Consumo e Pedagogias de Gênero na produção da criança em tempos de (In) tolerância. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf

QUEIROZ, Mônica Romitelli de. ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. Cenas do Preconceito Racial: aproximações do cotidiano com a educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4430.pdf>

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. O Enraizamento Institucional da Lei 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4019.pdf>

SALLES, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de. SALLES, Sandro Guimarães de. SILVA, Maria da Penha da. A Temática Indígena nas Práticas Docentes das Escolas Municipais de Pesqueira/PE. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1068.pdf

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Aportes de “La Philophie Bantoue” e a sua Concepção de Axé das Religiões Brasileiras de Matrizes Africanas: Questões para a Educação das Relações Étnico-Raciais. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luis, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_637.pdf

SILVA, Maria da Penha. Identificações Étnico-Raciais: um estudo exploratório nas Escolas Municipais de Pesqueira/PE. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3502.pdf>

SILVA, Tarcia Regina da. Que Cor é a Minha Cor? A autoidentificação Racial das Crianças na Educação Infantil. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luis, 2017.

Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. VARGAS, Hustana Maria. Tensionando os números: o Ensino Fundamental está mesmo universalizado para crianças e adolescentes negros? **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3981.pdf>

VANUZITA, Simone. O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4452.pdf>

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. Educação Escolar Indígena: Reflexões e Conflitos Contemporâneos à Luz do Brasil. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, 2017.

Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_471.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA

A pesquisa intitulada Narrativas de mulheres negras na educação de crianças: possibilidades multiculturais e antirracistas, investigou narrativas, a fim de apurar a participação de mulheres negras para a educação de crianças na perspectiva multicultural (IVENICKI, 2020). Em cumprimento aos objetivos elencados, averiguamos anais das 37ª e 38ª Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), para comprovar a originalidade da pesquisa; utilizamos a metodologia Escrivência (EVARISTO, 2017a) para analisar possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista em publicações de própria autoria, inclusive em publicação infantil, bem como a metodologia análise de dados para averiguar tais abordagens em outras publicações a partir de obras que pesquisaram narrativas de mulheres negras. Como descrito em Metodologia, utilizamos livros de própria autoria, bem como outras publicações para análise das narrativas.

O critério para a escolha das publicações, devidamente mencionadas em Metodologia, foi a autoria de mulheres negras, inclusive, para a análise das publicações de autoria própria, que comportassem narrativas de mulheres negras com teor educacional. Para a escolha das narrativas, estabelecemos o seguinte roteiro:

- 1) Como as narradoras se definem como Mulheres Negras?
- 2) Quais identidades coletivas são mais enfatizadas nas narrativas?
- 3) As narradoras atuam na Educação?
- 4) Que tipo de Educação Antirracista essas narrativas estão preconizando?
- 5) Como é a valorização das depoentes como educadoras? Há indicativos multiculturais e/ou antirracistas?
- 6) Existe a interseccionalidade de gênero e raça?
- 7) Que tipo de preconceito é reproduzido nas narrativas?
- 8) Que tipo de resiliência é abordada?
- 9) O que/quem despertou nas narrativas atuação da Educação na perspectiva multicultural?
- 10) Há perspectiva antirracista no livro infantil em análise?
- 11) Quais trechos, frases e imagens para as crianças evidenciam isso?

Para a pesquisa, pretendemos obedecer aos seguintes critérios:

1. Para a metodologia Análise Documental:

1.1 Análise do depoimento de Laudelina de Campos Melo (1904-1991) publicado no livro Prêmio Mulheres Negras contam sua História (BRASIL, 2013c) e trechos do depoimento da professora Otilia Leite Kravisc publicado no livro A cor da escola: imagens da Primeira República (MÜLLER, 2008) para extrairmos percepções, ênfases e omissões em narrativas escritas de mulheres negras com possibilidades de fornecer indicativos de educação na perspectiva de educação multicultural e/ou antirracista.

1.2 Análise de Histórias de Vida de Mulheres Negras que constam no livro Prêmio Mulheres Negras contam sua História (BRASIL, 2013c) e depoimentos do livro Mulheres Negras Brasileiras: Presença e Poder da Exposição ao livro (COLEMAN, 2020) selecionamos as narrativas com os seguintes critérios:

- a) Mulheres com perspectivas de educação multicultural;
- b) Histórias de vida com o mesmo perfil, com temas que se repetem mais; (preconceitos, estratégias de resiliência e enfrentamento)
- c) Depoimentos que não mencionam a questão racial (as que dizem que nunca sofreram nada).

2. Para a metodologia Escrevivência:

2.1 Escrita/análise da própria vivência/ narrativa em diálogo com as categorias Mulheres Negras, com possibilidades de Educação Multicultural e/ou antirracista, infâncias em próprias publicações (LIMA, 2015; LIMA, 2017a, LIMAb). Selecionamos as narrativas que apresentaram os seguintes critérios:

- 1) Mulheres com perspectivas de educação multicultural;
- 2) Histórias de vida com o mesmo perfil, com temas que se repetem mais; (preconceitos, estratégias de resiliência e enfrentamento)
- 3) Depoimentos que não mencionam a questão racial (as que dizem que nunca sofreram nada).

APÊNDICE B - QUADROS REFERENTES À ANÁLISE DE DADOS DAS 37ª E 38ª REUNIÕES ANUAIS DA ANPED

Quadro 1: Trabalhos apresentados pelo GT 07 na 37ª Reunião Científica Nacional da ANPED

GT – Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT07 – 3505	Professoras de Educação Infantil: Uma análise da configuração da docência no contexto Catarinense	Marcia Buss-Simão	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf
GT07 – 3559	A Documentação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil: Estudo de Caso em pré-escolas públicas	Amanda C. T. Lopes Marques	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3559.pdf
GT07 – 3704	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas; cuidados e conflitos na Educação Infantil	Ana Cristina Coll Delgado Carolina Machado Castelli	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3704.pdf
GT07 – 3713	Dimensão Étnico-Racial na Educação Infantil: Um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduarda Souza Gaudio	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3713.pdf
GT07 – 3731	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da Pedagogia do Controle	Lenilda Cordeiro de Macêdo Adelaide Alves Dias	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3731.pdf
GT07 – 3885	“A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos”	Fabiana de Oliveira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3885.pdf
GT07 – 4024	Considerações acerca da Discriminação Étnico-Racial em crianças pequenas.	Silvia Helena Vieira Cruz	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf
GT07 – 4052	A constituição histórica da docência na Educação Infantil: Um estudo a partir do contexto	Eloisa Acires Candal Rocha	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf

	catarinense do início do século XX.	Rosa Batista	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4052.pdf
GT07 – 4147	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Um olhar para a transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.	Edinéia Castilho Ribeiro	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4147.pdf
GT07 – 4165	Sobre a delicada arte de traduzir a cultura da infância em cultura da escola	Gisela Marques Pelizzoni	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4165.pdf
GT07 – 4212	Berços, Fraldas, Mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje.	Beatriz T. Daudt Fischer Caroline Machado Cortelini Conceição	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4212.pdf
GT07 – 4223	A Infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4223.pdf
GT07 – 4232	Homem Docência com Crianças Pequenas: O Olhar das crianças de um centro de Educação Infantil	José Edilmar de Sousa	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf
GT07 – 4266	O Estágio na Educação Infantil: o olhar das estagiárias	Viviane Drumond	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4266.pdf
GT07 – 4367	Jogos e Brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na Educação Infantil: O que as crianças têm a nos dizer?	Juliana Costa Muller	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4367.pdf

GT07 – 4465	Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 da área de Educação	Michelle Abreu Furtado	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4465.pdf
GT07 – 4478	Rede de Políticas Públicas na Educação Infantil	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4478.pdf
GT07 – 4499	O Espaço da Linguagem Musical na Educação Infantil segundo a abordagem Reggio Emilia	Luisa Andries Nogueira de Freitas	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4499.pdf
GT07 – 4507	Linguagem e Educação Infantil: o que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Bruna Molisani Ferreira Alves	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4507.pdf
GT07 – 4587	Entre a Inocência e o Profano: A sexualidade na infância contemporânea	Raquel Gonçalves Salgado Carmem Lúcia Sussel Mariano Evandro Salvador Alves de Oliveira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4587.pdf
GT07 – 4598	Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do Tribunal de contas do Estado	Maria Luiza Rodrigues Flores	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4598.pdf
GT07 – 4096	“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a Educação Infantil e o Direito?	Leandro Henrique de Jesus Tavares	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4096.pdf
GT07 – 3622	A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: O que dizem a Coordenadora Pedagógica e as Professoras?	Jorgiana Ricardo Pereira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3622.pdf

Quadro 2: Trabalhos apresentados pelo GT 21 na 37ª Reunião Científica Nacional da ANPED

GT – Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT21 – 3502	Identificações Étnico-Raciais: Um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE	Maria da Penha Silva	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3502.pdf
GT21 – 3627	Os Filhos do Dia e da Noite: Interações e embates estéticos e ideológicos na obra poética de Oswald de Camargo	Érica Luciana de Souza Silva	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3627.pdf
GT21 – 3684	A Produção Acadêmica sobre imagem do negro no Livro Didático: Estado do Conhecimento(2003– 2013)	Tânia Mara Pedrosa Müller	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3684.pdf
GT21 – 3981	Tensionando os números: o Ensino Fundamental está mesmo universalizado para crianças e adolescentes negros?	Hustana Maria Vargas Eliana de Oliveira Teixeira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3981.pdf
GT21 – 4019	O Enraizamento Institucional da Lei Nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Laura Fernanda Rodrigues da Rocha	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4019.pdf
GT21 – 4021	A Política Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Ações Afirmativas no Ensino Superior	Joana Célia dos Passos Tatiane Cosentino Rodrigues	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4021.pdf
GT21 – 4101	Política Afirmativa na Educação Superior Brasileira: As cotas raciais como interferência no espaço de poder universitário na perspectiva de docentes da medicina	Marília Morosini Fernanda Nogueira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4101.pdf

GT21 – 4172	Relações Raciais entre crianças na cidade de São Paulo: As pesquisas UNESCO	Ana Cristina Juvenal da Cruz	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4172.pdf
GT21 – 4194	Combate à desigualdade? Análise socioeconômica étnico-racial de um programa de Ação Afirmativa no Ensino Superior	Débora Cristina Piotto Marcio Mucedula Aguiar	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4194.pdf
GT21 – 4203	O Novo PNE e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Urgências para o currículo de formação inicial docente	Luiz Fernandes de Oliveira Fabiana Ferreira de Lima	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4203.pdf
GT21 – 4358	A emergência do discurso das cotas raciais do Ensino Superior: uma versão historiográfica não-convencional a partir das epistemes de Foucault	Maritza Maciel Castrillon Maldonado Erica Silva Rocha	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4358.pdf
GT21 – 4393	Construção de Concepções Étnico-Raciais Africanas em sala de aula	Eliane Giachetto Saravali Elizângela Áreas Ferreira de Almeida	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4393.pdf
GT21 – 4404	Educomunicação para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Leunice Martins de Oliveira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4404.pdf
GT21 – 4430	Cenas do preconceito racial: aproximações do cotidiano com a educação	Mônica Andréa Oliveira Almeida Mônica Romitelli de Queiroz	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4430.pdf
GT21 – 4452	O Que “Dizem” as Crianças no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas?	Simone Vanzuita	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4452.pdf
GT21 – 4544	A (In) visibilidade e a (Des) construção da Identidade	Leiva de Figueiredo Viana Leal	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4544.pdf

	Negra na sala de aula do Ensino Médio	Marilza de Oliveira Santos	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4544.pdf
GT21 – 4578	Os Discursos sobre Ação Afirmativa das revistas Veja e Isto é: O que mudou entre 1995 e 2013?	Sandra Regina Sales Gustavo E. Fischman	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4578.pdf
GT21 – 4628	O Imaginário do Leitor: Exercício de Leitura com Alunas/os de Escola Pública	Andréia Lisboa de Sousa	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4628.pdf
GT21 – 4634	Os “Intrusos” e os “Outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas Ações Afirmativas	Sérgio Pereira dos Santos	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4634.pdf
GT21 – 3494	O ensino médio como um filtro para o acesso ao ensino superior: as desigualdades por região e cor/raça	Fundação Carlos Chagas – Amélia Cristina Abreu Artes	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3494.pdf
GT21 – 4108	Um ensaio teórico sobre igualdade e diferença no Ensino Superior: contribuições ao debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil (2002-2012)	Paulo Alberto dos Santos Vieira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4108.pdf
GT21 – 4296	Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo	Eugênia Portela de Siqueira Marques Irení Aparecida Moreira Brito	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4296.pdf
GT21 – 4291	Cotidiano escolar (Re) trato social: curriculando as relações raciais	Sandra Maria Machado	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4291.pdf

Quadro 3: Trabalhos apresentados pelo GT 23 na 37ª Reunião Científica Nacional da ANPED

GT – Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT23 – 3512	O Campo do Gênero na ANPED. Hipóteses em Construção	Márcia Ondina Vieira Ferreira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3512.pdf
GT23 – 3515	Formação docente, experiência religiosa e sexualidades: problematizações	Roney Polato de Castro	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3515.pdf
GT23 – 3523	Os Meus Filhos e os deles: Os filhos da esperança	Maria Simone Vione Schwengber	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3523.pdf
GT23 – 3578	Praticando a prostituição: aprendizagens e mudanças	Marina Veiga Franca	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3578.pdf
GT23 – 3605	Gênero e Educação: a formação em Economia Doméstica	Nilce Vieira Campos Ferreira	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3605.pdf
GT23 – 3732	O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades	Marcos Lopes de Souza	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3732.pdf
GT23 – 3761	Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no Norte e Nordeste do Brasil	Maria Eulina Pessoa de Carvalho Mayane Júlia Tomaz Freitas Karina Ingredy Leite da Silva	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3761.pdf
GT23 – 3778	Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na Física	Érica Jaqueline Soares Pinto Valqúria Gila de Amorim	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3778.pdf
GT23 – 3859	Sexting: Uma prática de visibilidade	Paula Regina Costa Ribeiro	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3859.pdf

		Suzana da Conceição de Barros	content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3859.pdf
GT23 – 3875	A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder	Denise Portinari	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3875.pdf
GT23 – 3914	Construções de Identidade de Gênero na Primeira Infância: Uma análise da produção científica do RCNEI	Francisca Jocineide da Costa e Silva	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3914.pdf
GT23 – 3938	Gênero e Poder no caráter pedagógico das vidas paralelas: o exemplo de Cleópatra e Otávio	Gregory da Silva Balthazar	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3938.pdf
GT23 – 3951	Gênero e Currículo: Uma análise desta (des)articulação na Formação Inicial de Docentes	Maria Cláudia Dal'igna Éderson da Cruz	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3951.pdf
GT23 – 3962	LGBTFOBIA na Escola: Relatos de garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais	Maria Cristina Cavaleiro Cláudia Pereira Vianna	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3962.pdf
GT23 – 4128	Corpos e subjetividades TRANS* na Escola e nos Movimentos Sociais: A Reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4128.pdf
GT23 – 4364	Pesquisas sobre Gênero e Sindicalismo Docente: O que dizem a respeito da participação sindical da mulheres?	Márcia Cristiane Volz Klumb Coronel	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4364.pdf
GT23 – 4378	Tá Doidona: A Juventude como espaço de	Juliana Ribeiro de Vargas	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4378.pdf

	permissividades e experimentações	Maria Luisa Merino de Freitas Xavier	content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4378.pdf
GT23 – 4429	Dispositivo da Sexualidade e Psiquiatrização da Educação: Notas farmacobiopolíticas sobre o corpo	Juslaine de Fátima Abreu Nogueira	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4429.pdf
GT23 – 4463	Pedagogias de Gênero e Sexualidade em Artefatos Culturais: Reflexões sobre uma experimentação	Gabriela Garcia Sevilla	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4463.pdf
GT23 – 4518	Relações de Gênero, Tecnologia e Formação Profissional de Mulheres no Segmento de Mineração	Raquel Quirino Gonçalves	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4518.pdf
GT23 – 4538	Discursos de Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre Sexualidade	Elenita Pinheiro de Queiroz Silva Fátima Lucia Dezopa Parreira	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4538.pdf
GT23 – 4575	Igualdade ou Heteronormatividade? jovens mulheres comunicando sentidos, formando significados	Lucélia de Moraes Braga Bassalo	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4575.pdf
GT23 – 4577	Diálogos sobre Homofobia com jovens de Ensino Médio: Uma pesquisa com Grupo Focal	Raquel Alexandre Pinho dos Santos	http://37reuniao.anped.org.br/content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4577.pdf

Quadro 4: Trabalhos apresentados pelo GT 07 na 38ª Reunião Científica Nacional da ANPED

GT – Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT 07 - 950	Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014- 2024): perfis e tendências	Maria do Rosário Figueiredo Tripodi	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_950.pdf
GT 07 - 1059	O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil Carinhoso	Soeli Terezinha Pereira Adriana Aparecida Dragone Silveira	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1059.pdf
GT 07 - 1114	A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”	Rosânia Campos Maria Carmen Silveira Barbosa	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1114.pdf
GT 07 - 1010	Regulação da política pública de educação infantil em Belo Horizonte: reflexões sobre a proposta curricular	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1010.pdf
GT 07 - 1203	Subidas e descidas: as culturas da infância nas ladeiras da Vila Rubim	Erika Milena de Souza Vania Carvalho de Araújo	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_1203.pdf
GT 07 - 720	Onde estão as crianças da carochinha? Investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária	Flávia Maria de Menezes Ligia Maria Motta Leão de Aquino	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_720.pdf
GT 07 - 379	Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças	Aline Helena Mafra Rebelo Márcia Buss-Simão	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf
GT 07 – 638	Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil	Tarcia Regina da Silva	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf
GT 07 - 351	O jogo protagonizado infantil como um ato artístico em sala de aula:	Francine Costa de Bom Leandro	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_351.pdf

	uma abordagem vigotskiana		ao/trabalho 38anped 2017 GT07_351.pdf
GT 07 - 1024	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil	Andréa Simões Rivero Eloisa Acires Candal Rocha	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_1024.pdf
GT 07 - 689	O professor de educação infantil, a arte e a educação estética: percursos de um grupo de pesquisa	Adrienne Ogeda Guedes Michelle Dantas Ferreira	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_689.pdf
GT 07 - 1340	A invenção da professora de educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis na década de 1970	Patrícia Regina Silveira de Sá Brant	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_1340.pdf
GT 07 - 291	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria E Silva	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_291.pdf
GT 07 - 812	Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões	Vanessa Ferraz Almeida Neves Patrícia Corsino	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_812.pdf
GT 07 - 25	Datas Comemorativas – Uma construção ideológica que persiste na Educação Infantil	Marta Nidia Varella Gomes Maia	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_25.pdf
GT 07 -699	Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso	Virgínia Cecília da Rocha Louzada	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_699.pdf
GT 07 - 1122	Avaliação da educação infantil: características de iniciativas municipais paulistas	Cláudia Oliveira Pimenta	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT07_1122.pdf

Quadro 5: Trabalhos apresentados pelo GT 21 na 38ª Reunião Científica Nacional da ANPED

GT -Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT 21 – 24	Racismo, poder e legitimação: os discursos sobre a diversidade étnicoracial na gestão do programa nacional de biblioteca da escola (PNBE)	Débora Cristina de Araújo	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_24.pdf
GT 21 – 50	De brancos para negros? Uma análise longitudinal da reclassificação racial no Enem 2010-2014	Adriano Souza Senkevics	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_50.pdf
GT 21 - 186	Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de Licenciatura em História	José Bonifácio Alves da Silva José Licínio Backes	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_186.pdf
GT 21 - 219	Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_219.pdf
GT 21 - 418	“Eu mereço que você venha me entrevistar, como uma excepcionalidade, demonstra que alguma coisa acontece...”: discursos simbólicos entre o privilégio de ser branco e o racismo.	Viviane da Silva Almeida Ahyas Siss	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_418.pdf
GT 21- 430	Do desenvolvimento da cidadania à garantia da justiça social na conquista do acesso aos estudantes negros na universidade federal do Paraná	Silvia Maria Amorim Lima Daniele Graciane de Souza	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_430.pdf
GT 21 - 524	Práticas do ensino de história e cultura afro-	Andrio Alves Gatinho	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_524.pdf

	brasileira e africana em escolas públicas do Acre		ao/trabalho 38anped 2017 GT21_524.pdf
GT 21 - 568	O corpo afroreligioso entre simbologias, saberes culturais e ancestralidades	José Valdinei Albuquerque Miranda Neusiane de Nazaré Coelho de Melo	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_568.pdf
GT 21 - 637	Aportes de “la philosophie bantoue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas: questões para a educação das relações étnico-raciais	Erisvaldo Pereira dos Santos	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_637.pdf
GT 21 - 696	Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema	Ione da Silva Jovino	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_696.pdf
GT 21 - 826	Ações afirmativas na educação básica em uma escola de excelência	Mônica Andréa Oliveira Almeida	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_826.pdf
GT 21 - 969	Educação e racialização: uma análise a partir dos conteúdos escolares das aulas primárias pernambucanas (1928-1939)	Adlene Silva Arantes	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_969.pdf
GT 21 - 1015	Contribuições dos estudos críticos da branquitude para o enfrentamento do racismo na educação superior	Mônica Romitelli de Queiroz Claudia Miranda	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_1015.pdf
GT 21 - 1298	“Aquele preto não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de	Ivone Jesus Alexandre	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho 38anped 2017 GT21_1298.pdf

	Educação Infantil em Sinop/MT		
GT 21 - 471	Educação escolar indígena: reflexões e conflitos contemporâneos à luz do Brasil	Thaís Janaina Wenczenovicz	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_471.pdf
GT 21 - 1034	A voz e o silêncio na produção na produção de conhecimentos: reflexões a partir do projeto encontro de saberes da/na UFF	Lygia de Oliveira Fernandes	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1034.pdf
GT 21 - 789	O processo educativo do movimento social encrespa geral para afirmação da identidade negra	Maria da Conceição dos Reis Ellis Cristine Oliveira Alves Auxiliadora Maria Martins da Silva –	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_789.pdf
GT 21 - 924	Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola	Jose Eustáquio de Brito Agda Marina Ferreira Moreira	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_924.pdf
GT 21 - 992	Estado da arte, política curricular e relações raciais: as pesquisas nas produções da ANPED (2000-2015)	Raquel Amorim dos Santos Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_992.pdf
GT 21 - 1004	Quilombos e Palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural	Shirley Aparecida de Miranda Susy Rocío Contento Lozano	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1004.pdf
GT 21 - 1068	A temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de pesqueira/PE: um estudo	Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles Sandro Guimarães de Salles	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1068.pdf

	nos anos iniciais do ensino fundamental.	Maria da Penha da Silva	
GT 21 - 1141	Formação para a docência e a prática pedagógica: implicações teóricas e metodológicas a partir de um curso para Educação das Relações ÉtnicoRaciais	Ana Cristina Juvenal da Cruz – UFSCAR Fabiana Luci de Oliveira – UFSCAR Tatiana Cosentino Rodrigues – UFSCAR	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1141.pdf
GT 21 - 1158	Cotas para negros em universidades no Brasil: questões de raça, mérito e qualidade na educação pública.	Paulo Alberto dos Santos Vieira Ana Paula Barbosa	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_1158.pdf

Quadro 6: Trabalhos apresentados pelo GT 23 na 38ª Reunião Nacional da ANPEd

GT – Código	Título do Trabalho	Nome do Autor (a)	Link Texto
GT 23 - 599	A importância de rir com Inês Brasil: Educação, pânico moral e “ideologia de gênero”	Tiago Duque	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_599.pdf
GT 23 - 877	Os efeitos do pânico moral sobre o movimento feminista: Ecos em direção à agenda conservadora	Carolina Langnor E Souza Lisboa	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_877.pdf
GT 23 - 674	Impactos da ‘ideologia de gênero’ na geração de Políticas Educacionais para a população LGBT	Jasmine Moreira	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_674.pdf
GT 23 - 995	Pedagogias religiosas no combate à ‘ideologia de gênero’: efeitos de saber-poder-verdade	Roney Polato de Castro	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_995.pdf
GT 23 - 269	O ataque a discussão de gênero na escola. Construção identitária e a importância da liberdade docente	Marcus Vinícius Pereira Monteiro	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_269.pdf
GT 23 - 656	As diversidades sexuais na escola: (In)junções discursivas entre a religião e o Estado laico	Lisiane Goettens Maria Simone Vione Schewengber Rudião Rafael Wisnieswki	
GT 23 - 940	O corpo “fala” politicamente: as performatividades das/nas ocupações secundaristas do Paraná	Marcielly Cristina Moresco	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_940.pdf
GT 23 - 173	Amor, cuidado e competência: Um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Renata Porcher Scherer Maria Cláudia Dal’Igna	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf

GT 23 - 735	Corpos escarpados na escola: entre marcas físicas, sociais e escolares	Edwana Nauar de Almeida	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_735.pdf
GT 23 - 896	Docências Trans*: entre a docência e a abjeção	Dayana Brunetto Carlin dos Santos	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_896.pdf
GT 23 - 1140	Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: Consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância	Angélica Silvana Pereira	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf
GT 23 - 827	Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas	Renata Aparecida Carbone Mizusaki Cleomar Gomes	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_827.pdf
GT 23 - 937	“Coisas de meninos e coisas de meninas”: A produção do curso de Gênero e Diversidade na Escola sobre Educação Infantil	Francisca Jocineida da Costa e Silva Adenilda Bertoldo Alves Moraes	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_937.pdf
GT 23 - 839	Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação	Fernando Altair Pocahy Priscila Gomes Dornelles	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_839.pdf
GT 23 - 858	Educação para mulheres na América Latina: uma análise decolonial dos escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper	Adriane Raquel Santana de Lima	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_858.pdf
GT 23 - 213	A produção generificada do brinquedo de Miriti: espaço para o re-existir por meio da pedagogia decolonial	Joyce Otânia Seixas Ribeiro	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_213.pdf

GT 23 - 433	Política para mulheres e os desafios da institucionalidade	Eunice Lea de Moraes Lucia Isabel da Conceição Silva	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_433.pdf
GT 23 - 1160	A cultura do fitness nos memes: uma performance de gênero – entre tradição e inovação	Caterine Bastos	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1160.pdf
GT 23 - 361	Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças	Sirlene Mota Pinheiro da Silva	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_361.pdf
GT 23 - 1171	As distâncias Sociais entre a escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção da homofobia	Felipe Bastos	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf
GT 23 - 160	Autorrepresentações E Subalternidades: Famílias, Racialidades E Masculinidades Na Escola	Paulo Melgaço da Silva Junior Ana Ivenicki	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_160.pdf