

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

**Faculdade de Educação**

**Universidade Federal de Minas Gerais**

Luana Tolentino  
(Luana Diana dos Santos)

**PEDAGOGIA DA CARTA: ESCRIVIVÊNCIAS, AFETO E SENTIMENTO NA  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 – A EXPERIÊNCIA DE TROCA  
DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ESTUDANTES DE RIBEIRÃO DAS  
NEVES/MG E DE BÚZI/MOÇAMBIQUE**

Belo Horizonte  
2025

Luana Tolentino  
(Luana Diana dos Santos)

**PEDAGOGIA DA CARTA: ESCRIVIVÊNCIAS, AFETO E SENTIMENTO NA  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 – A EXPERIÊNCIA DE TROCA  
DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ESTUDANTES DE RIBEIRÃO DAS  
NEVES/MG E DE BÚZI/MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Afirmativas

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus

Belo Horizonte  
2025

# FICHA CATALOGRÁFICA

S237p  
T

Santos, Luana Diana dos, 1984-  
Pedagogia da carta [manuscrito] : escritórias, afeto e sentimento na implementação da Lei nº 10.639-2003 -- a experiência de troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves-MG e de Búzi-Moçambique / Luana Diana dos Santos. -- Belo Horizonte, 2025.  
187 p. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Rodrigo Ednilson de Jesus.  
Bibliografia: f. 177-187.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação -- Relações raciais -- Teses. 5. Comunicação escrita -- Relações étnicas -- Teses. 6. Cultura afro-brasileira -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Autobiografia -- Escrita -- Teses. 8. Escrita -- Redação de cartas -- Teses. 9. Estudantes -- Correspondência -- Teses. 10. Estudantes -- Análise de correspondência -- Teses. 11. Professores -- Formação -- Teses. 12. Discriminação na educação -- Teses. 13. Racismo -- Prevenção -- Teses. 14. Moçambique -- Educação -- Teses. 15. Moçambique -- Estudantes -- Teses.

I. Título. II. Jesus, Rodrigo Ednilson de, 1979-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 651.74

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

# FOLHA DE APROVAÇÃO

21/07/2025, 13:10

SEI/UFMG - 4222362 - Ata



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## ATA

### DEFESA DE TESE DA ALUNA LUANA DIANA DOS SANTOS

Realizou-se, no dia 30 de abril de 2025, às 14:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1012ª defesa de tese, intitulada PEDAGOGIA DA CARTA: ESCRIVÊNCIAS, AFETO E SENTIMENTO NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 – A EXPERIÊNCIA DE TROCA DE CORRESPONDÊNCIAS ENTRE ESTUDANTES DE RIBEIRÃO DAS NEVES/MG E DE BÚZI/MOÇAMBIQUE, apresentada por LUANA DIANA DOS SANTOS, número de registro 2021650833, graduada no curso de HISTÓRIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus - Orientador (UFMG), Prof(a). Telma Borges da Silva (UFMG), Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy (UFMG), Prof(a). Patrícia Maria de Souza Santana (FLACSO), Prof(a). Otávio Henrique Ferreira da Silva (UEMG).

A comissão considerou a tese: A comissão considerou a tese aprovada, ressaltando a qualidade da escrita e da pesquisa, a relevância do trabalho para o campo da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história. Além disso, a banca indica o trabalho para a publicação integral e para a concorrência ao prêmio de teses da UFMG.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de abril de 2025.

Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus ( Doutor )  
Prof(a). Telma Borges da Silva ( Doutora )  
Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy ( Doutor )  
Prof(a). Patrícia Maria de Souza Santana ( Doutora )  
Prof(a). Otávio Henrique Ferreira da Silva ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Ednilson de Jesus, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma Borges da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Maria de Souza Santana, Usuária Externa**, em 20/05/2025, às 12:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Rodrigues Leroy, Professor do Magistério Superior**, em 20/05/2025, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Otávio Henrique Ferreira da Silva, Usuário Externo**, em 03/06/2025, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4222362** e o código CRC **CCB79E2A**.

Dedico esta tese de doutorado aos meninos e às meninas de Ribeirão das Neves/MG e Búzi/Moçambique, que – por meio de seus saberes, de suas vivências e do coração – deram-me a oportunidade única, rara de aprender e ensinar.

## AGRADECIMENTOS

De maneira emocionada, agradeço a todos e todas que contribuíram para que essa travessia fosse possível, para que eu chegasse até aqui. Sei que nunca estive só. Os que me guiam e me protegem nunca dormem.

Como não poderia deixar de ser, registro os meus agradecimentos mais profundos e sinceros ao “seo” Nicolau e à dona Nelita, meus pais, que, mesmo tendo o direito à educação negado, desde sempre me mostraram, das mais diversas formas, que a possibilidade de uma outra vida, de um outro futuro, estava na escola, nos livros, na cultura, no saber enquanto elementos fundamentais da existência, assim como a água, o Sol e o ar. Obrigada por tudo! Amo vocês!

Sou fruto das lutas e reivindicações do Movimento Social Negro e do Movimento de Mulheres Negras, que, em suas mais diversas formas de organização, sonharam e lutaram pela implementação da Lei nº 10.639/2003, por um país mais democrático e equânime, assim como exigiram que pessoas como eu, da minha cor, pudessem acessar a universidade não somente exercendo funções de limpeza, mas também na condição de mestres e doutores. Ao Movimento Negro e aos seus militantes, o meu empenho, o meu compromisso em contribuir para a efetivação de uma educação e de uma sociedade sem racismo.

Esta tese de doutorado também é fruto do trabalho de professoras e professores negros do “chão da escola”, que, por meio de suas práticas pedagógicas emancipatórias, de suas lutas, da lida diária, me ensinam, me fortalecem e me inspiram. Flávio Santos, Luiz Basílio, Izaú Gomes, Josiane Sant’Anna, Fátima Santana e Luciana Matias: a vocês o meu mais sincero e profundo muito obrigada!

Agradeço ao Grupo Ações Afirmativas, espaço no qual me refiz mulher negra, pesquisadora e ativista da luta antirracista, essencial para a construção deste trabalho.

Da mesma maneira, agradeço também à oportunidade transformadora de ser membra dos Grupos de Pesquisa Mulheres em Letras (UFMG) e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/UFMG). Agradeço por todos os aprendizados, pelas leituras, pelos colóquios, pelos amigos e amigas que fiz, essenciais para a construção desta tese, assim como para a minha trajetória de vida e acadêmica.

Em qualquer circunstância, meus agradecimentos sempre (para sempre!) serão dirigidos aos professores Eduardo de Assis Duarte e Constância Lima Duarte, que, ao

ensinarem com ética, paciência e amorosidade, abriram portas, transformaram o meu destino. A eles, a minha mais profunda admiração, o meu amor mais sincero.

À Nilma Lino Gomes e à Patrícia Santana, agradeço pelo exemplo, pela luta, pela torcida, pela leitura atenta e generosa desta tese no processo de qualificação, pelos apontamentos, pela presença afetuosa neste momento tão importante da minha vida.

Às queridas Françoise Cristina, Melissa Schindler, Alexia Melo e Ana Rosa Floriano, deixo o meu eterno agradecimento. Obrigada por acreditaram na Pedagogia da Carta desde o início. Agradeço ainda à Embaixada de Moçambique e aos responsáveis pela Escola de Búzi, cruciais na realização da travessia transatlântica e antirracista.

Agradeço às pessoas que de longe e de perto vibraram em cada passo dessa caminhada. Silvinha, Claudia Maia, Aline Arruda, Camila Cardilo, Vanuza Rosa, Roberta Ramos e Marcos Alexandre: tê-los em minha vida é um presente infinito!

Rodrigo Ednilson, meu orientador, muito obrigada pelo apoio e pela escuta! Suas palavras – “Seja o que você quer ser, Luana!” – são inesquecíveis, estarão sempre vivas em mim.

Por fim, agradeço a todos aqueles que foram responsáveis pela efetivação de políticas públicas, como a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da qual fui beneficiária de forma ininterrupta ao longo dos quatro anos desta pesquisa.

*Não desista. Teime.*  
Dona Lindu

## RESUMO

Em 2025, a Lei Federal nº 10.639/2003, que, em resposta às demandas e reivindicações do Movimento Social Negro (Gomes, 2018), tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e privadas, completou 22 anos, impulsionando a revisão de currículos, como também a elaboração de práticas educativas focadas no combate e na superação do racismo nos espaços de conhecimento. Tomando como eixo orientador o conceito de Escrivência (Evaristo, 2020), a presente tese busca refletir a respeito da Pedagogia da Carta, metodologia de ensino-aprendizagem antirracista, sustentada na escrita autobiográfica, na sensibilização, no afeto e no sentimento como caminhos para a efetivação da referida lei. Nesta tese, reflito sobre o processo de implementação desta pedagogia, em 2013, por meio da produção e da troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves/MG e de Búzi/Moçambique. Por meio de uma escrita atravessada pelo meu pertencimento racial, aliado a referenciais teóricos concernentes aos campos da Educação das Relações Étnico-raciais e da Formação de Professores, busco destacar os modos pelos quais minha condição de mulher negra e educadora estejam presentes na elaboração e na implementação da Pedagogia da Carta e na maneira como exerço a docência. Busco ainda apresentar os desafios encontrados no processo de enfrentamento da discriminação racial no cotidiano escolar, reflexo de uma sociedade que se acostumou a naturalizar a persistência do racismo. Por intermédio da análise de planos de ensino, vídeos, *e-mails*, entrevistas e, sobretudo, das 116 cartas trocadas entre os estudantes envolvidos nesta “travessia”, pretendo apresentar os limites e as possibilidades da Pedagogia da Carta na construção de novas perspectivas e novos saberes em relação ao continente africano e à população negra, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004). Neste percurso, a exemplo de Conceição Evaristo e Nilma Lino Gomes, intelectuais como Muniz Sodré (2017, 2023), Achille Mbembe (2019), Paulo Freire (2002, 2023), Patricia Hill Collins (2019), Kabengele Munanga (2020), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) e Michel Foucault (2004) tiveram papel destacado.

**Palavras-chave:** pedagogia da Carta; lei nº 10.639/2003; escriturização; escrita autobiográfica; formação de professores.

## ABSTRACT

In 2025, Federal Law No. 10.639/2003, in response to the Black Social Movement's (GOMES, 2018) demands and claims, became mandatory the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in public and private schools, completed twenty-two years, promoting curriculum reviews, and also the elaboration of educational practices focused on the combat and overcoming of racism in spaces of knowledge. Considering as a guiding axis the concept of *Escrevivência* (EVARISTO, 2020), the present thesis seeks to reflect on the *Pedagogy of The Letter*, an anti-racist teaching-learning methodology, based on the autobiographical writing, sensibility, affection, and feelings as paths for the previously mentioned law's effectiveness. In this thesis, I reflect on the process of this pedagogy implementation, in 2013, through production and the exchange of letters between students from Ribeirão das Neves/MG and the Búzi/Mozambique. Through a writing permeated by my racial belonging, combined with theoretical references concerning the fields of Ethnic-racial Relations Education and Teacher's Training Process, I seek to highlight the ways that my condition as a black woman and educator was present during the *Pedagogy of The Letter* elaboration and implementation and the manner how I practice my teaching. I also seek to present the challenges found in the process of facing racial discrimination in the school routine, a reflection of a society that is accustomed to naturalizing racism's persistence. Through the analysis of lesson plans, videos, e-mails, interviews, and, above all, the 116 letters exchanged between the students involved in this "crossing", I intend to present the limits and the possibilities of the *letter-pedagogy* in the construction of new perspectives and new knowledge about the African continent and the black population, as the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations determine. This path, by the example of Conceição Evaristo and Nilma Lino Gomes, intellectuals as Muniz Sodré (2017, 2023), Achille Mbembe (2019), Paulo Freire (2002, 2023), Patricia Hill Collins (2019), Kabengele Munanga (2020), Petronilha Beatriz Gonçalves and Silva (2007) and Michel Foucault (2004), has a prominent role.

**Keywords:** *pedagogy of the letter*; law no. 10.639/2003; *escrevivência*; autobiographical writing; teacher's training process

## RESUMEN

En 2025, la Ley Federal nro. 10.639/2003, que, en respuesta a las demandas y reivindicaciones del Movimiento Social Negro (GOMES, 2018), tornó obligatoria la enseñanza de la Historia y la Cultura Africana y Afrobrasileña en escuelas públicas y privadas, cumplió veintidós años. Con ella, fue promovida la revisión de currículos, como también la elaboración de prácticas educativas enfocadas en la lucha y superación del racismo en los espacios de conocimiento. Tomando como eje orientador el concepto de *Escrevivência* (EVARISTO, 2020), la presente tesis busca reflexionar en torno a la Pedagogía de la Carta, metodología de enseñanza-aprendizaje antirracista, que se sustenta en la escritura autobiográfica, en la sensibilización, en el afecto y en el sentimiento como caminos para la efectivización de la referida ley. En esta tesis, reflexiono sobre el proceso de implementación de esta pedagogía, en 2013, a partir de la producción y el intercambio de correspondencia entre estudiantes de Ribeirão das Neves/Minas Gerais y de Búzi/Mozambique. Por medio de una escritura atravesada por mi propia pertenencia racial y aliada a referencias teóricas concernientes a los campos de la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y de la Formación de Profesores, busco destacar los modos por los cuales mi condición de mujer negra y educadora, estuvieron presentes en la elaboración e implementación de la Pedagogía de la Carta y en la manera en la que ejerzo la docencia. Propongo, además, presentar los desafíos encontrados en el proceso de enfrentamiento a la discriminación racial en la cotidianeidad escolar, reflejo de una sociedad que se acostumbró a naturalizar la persistencia del racismo. A partir del análisis de planes de estudio, videos, e-mails, entrevistas y, sobre todo, de las 116 cartas intercambiadas entre los estudiantes involucrados en esta “travesía”, pretendo presentar los límites y las posibilidades de la Pedagogía de la Carta en la construcción de nuevas perspectivas y nuevos saberes en relación al continente africano y la población negra, conforme estipulan las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales (BRASIL, 2004). En este recorrido, además de las mencionadas Conceição Evaristo y Nilma Lino Gomes, intelectuales como Muniz Sodré (2017, 2023), Achille Mbembe (2019), Paulo Freire (2002, 2023), Patricia Hill Collins (2019), Kabengele Munanga (2020), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) y Michel Foucault (2004) tienen un papel destacado.

**Palabras clave:** pedagogía de la carta; ley nro. 10.639/03; *escrevivência*; escritura autobiográfica; formación de profesores

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cópia de carta de estudante de Ribeirão das Neves/MG, 3 de junho de 2013 .....	15
Figura 2 – Cópia de carta de estudante de Búzi/Moçambique, 3 de julho de 2013 .....	16
Figura 3 – Cópia de Eu gosto de brincar (...), 3 de julho de 2013.....	17
Figura 4 – Cópia de carta de estudante de Ribeirão das Neves/MG, 13 de maio de 2013 .....	18
Figura 5 – Cópia de carta de estudante de Búzi/Moçambique, 3 de julho de 2013 .....	19
Figura 6 – Formatura no antigo Pré-primário, Belo Horizonte/MG, 1990 .....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Remetentes e destinatários das cartas trocadas entre Ribeirão das Neves e Búzi.....	140
--	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>1. ESCRIVÊNCIAS DE EDUCADORAS NEGRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO</b> .....	<b>35</b>
1.1 Autobiografia e escrita de si: itinerários de uma modalidade científica e a trajetória de professores.....	35
1.2 Pode a mulher negra falar? Refletindo sobre a condição feminina negra no Brasil.....	44
1.3 Escrivências: partidas e chegadas de professoras negras .....	54
<b>2. ESCRIVÊNCIAS, A LEI Nº 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSECÇÕES</b> .....	<b>63</b>
2.1 Vinte e dois anos não são vinte e dois dias: avanços e desafios da Lei nº 10.639/2003 .....	63
2.2 A Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de História: o que dizem as teses e as dissertações? .....	69
2.3 Escrevendo-me negra: (des)caminhos entre a infância e a docência .....	76
<b>3. PEDAGOGIA DA CARTA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO ANTIRRACISTA E CONTRACOLONIAL</b> .....	<b>89</b>
3.1 A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e uma perspectiva contracolonial de educação: pedagogias que emergem .....	89
3.2 Como um fio de contas: experiências, teorias e caminhos trilhados na construção da Pedagogia da Carta .....	98
3.3 Para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, escrita de si, afeto e sentimento: a Pedagogia da Carta .....	106
3.4 Percursos que antecederam a troca de cartas entre Ribeirão das Neves e Búzi: alegrias e percalços em uma viagem transoceânica.....	122
<b>4. UM OLHAR SOBRE AS CARTAS: PENSANDO O FAZER DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>129</b>
4.1 Descoberta, encantamento, alianças e desafios: a Pedagogia da Carta em sala de aula.....	129
4.2 Entre a violência que estigmatiza e a construção de novos mundos: fragmentos das vivências em Ribeirão das Neves na Pedagogia da Carta .....	141
4.3 Caminhos cruzados: sonhos, afeto e sentimento na troca de cartas entre estudantes de Ribeirão das Neves e de Búzi .....	154
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>168</b>
<b>Referências</b> .....	<b>173</b>

Figura 1 – Cópia de carta de estudante de Ribeirão das Neves/MG, 3 de junho de 2013

D S T R Q S S

Ribeirão das Neves, 03 de junho de 2013

Olá, tudo bem?

meu nome é [REDACTED]. Algumas pessoas me chamam de [REDACTED]. Tenho 13 anos, eu morei em um bairro muito bom, chamado Pedra Branca. Lá é muito calmo, não tem muita barulha de carros lá.

Eu morei lá por pouco tempo, mais eu morei 1 ano. Minha mãe se chama Maria da Conceição Pereira Lima e meu pai se chama Vitor Vitorino Moreira. Eu tenho 6 irmãos 3 meninas e 3 meninos.

Eu gosto muito de brincar, jogar vídeo game, Brincos de enxada - enxada que é muito bom. A minha comida preferida é macarrão com carne moída, arroz, feijão, salada e leite. Os jogos eu gosto, como que é as pessoas em outro país, estado etc.

Minha cidade é muito bonita, na verdade é linda. Eu a amo, meu bairro também em meu país, o Brasil. Eu queria fazer algumas perguntas pra você: como que é aí o seu bairro? E que você gosta de fazer de brincar? Qual é a sua comida preferida? Vai ser muito bom te conhecer!

Fori Bem falar da minha vida Sujeito!

Fonte: própria autora

Figura 2 – Cópia de carta de estudante de Búzi/Moçambique, 3 de julho de 2013

[REDACTED]

Olá [REDACTED]

Barracada 3 de Julho de 2013


Oi Tudo bem?

meu nome é [REDACTED]. Algumas  
me chamam de Quina, tenho  
17 anos. Eu moro em um  
Bairro do Macurungo.  
lá não é calmo, tem muito  
barulho de carro.  
eu moro aqui faz pouco tempo  
mas ao menos 7 meses. minha  
mãe chama-se Angelina Joaquina  
meu Pai chama-se Anequi Macualu  
eu tenho 1 irmã e 3 irmãos.  
eu gosto muito brincar de xadrez  
A minha comida preferida é Arroz  
Feijão, batata frita, gatinha e  
asaada.  
na minha cidade é muito bon  
no meu bairro é linda.

Fonte: própria autora

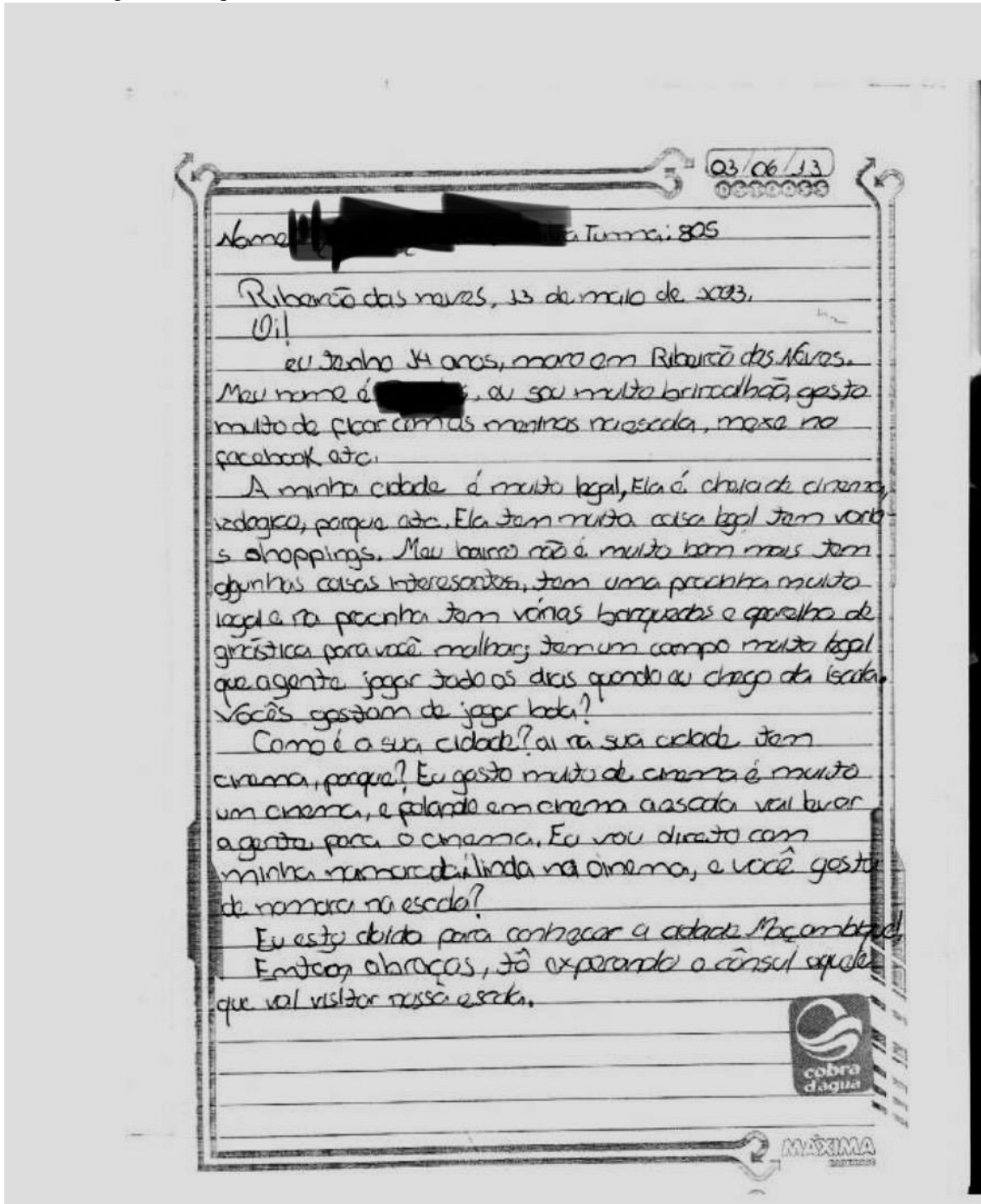
Figura 3 – Cópia de carta “Eu gosto de brincar (...)”

eu gosto de brincar e passear  
com meus pais.  
A minha comida preferida é  
gatinha assada com arroz.  
Também gostaria muito de  
conhecer!  
Foi bom conversar com tigo!



Fonte: própria autora

Figura 4 – Cópia de carta de estudante de Ribeirão das Neves/MG, 13 de maio de 2013



Fonte: própria autora

Figura 5 – Cópia de carta de estudante de Búzi/Moçambique, 3 de julho de 2013

Prezado [REDACTED] [REDACTED]  
Barada aos 3 de julho 2013

Oi Tu bem?  
eu tenho 15 anos. Moro em Barada  
Búzi. Meu nome é [REDACTED]  
eu sou brincalhão. gosto muito de ficar  
com os meninos da escola.

A minha zona é muito bem cheia  
de verduras, Peixes - etc

tem um campo muito bom  
para agente jogar bola todos os dias  
eu não gosto de namorar.

eu sou muito bom  
A minha zona é muito parada em  
terno de cinema. eu não gosto de  
cinema.

A minha escola onde eu frequento é  
muito legal e tua ?

Um abraço [REDACTED]

Fonte: próprio autora

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado foi tecida em um momento de fragilização da nossa jovem e incipiente democracia. Ao longo dos quatro anos em que me dediquei a ela, o Brasil se viu ameaçado por mais uma tentativa de ruptura institucional, precedida por um contexto de ameaças, de esfacelamento de órgãos públicos e de direitos duramente conquistados, com fortes impactos no âmbito educacional. Nesse período, presenciamos cortes de verbas, inúmeros episódios de violação da liberdade de cátedra, bem como a destituição de reitores eleitos democraticamente pela comunidade acadêmica, o que nos fez lembrar de uma “página infeliz da nossa história”<sup>1</sup>. A esse cenário, soma-se a drástica redução de bolsas de pesquisa.

Esta tese foi pensada em meio à pandemia de COVID-19, que causou a morte de mais de 700 mil pessoas – um número tão elevado em consequência da política de desprezo à vida e dos ataques à ciência que presenciamos nos últimos anos. Atravessamos um tempo em que o “direito universal à respiração” (Mbembe, 2020) foi colocado em xeque, não pôde ser exercido por todos. Em face da necessidade do isolamento social, impossível sobretudo para aquelas e aqueles submetidos a condições precárias de existência, parte deste trabalho foi desenvolvido por intermédio da tela do computador e de aulas remotas, impedindo o convívio com colegas e professores deste Programa de Pós-Graduação.

Em meio ao medo da morte imposto pelo vírus da COVID-19, das ameaças resultantes da institucionalização do ódio no país, é fundamental destacar que testemunhei também, entre 2021 e 2025, as transformações oriundas das ações afirmativas, que desde o início dos anos 2000 têm atuado como uma das principais responsáveis pela (re)educação do pensamento nacional em torno da questão racial e da democratização do acesso ao ensino superior, condição necessária para se pensar na possibilidade de construir uma sociedade menos violenta e desigual, da qual negros e negras são as maiores vítimas.

Enquanto estudante cotista e beneficiária das medidas reparatórias aos quase quatro séculos em que milhares de negros e negras foram comercializados como mercadoria, lembro que faço parte de um grupo social que, através das conquistas do

---

<sup>1</sup> HOLLANDA, Chico Buarque de; HIME, Francis. Vai passar. *Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Polygram, 1984.

Movimento Negro (Gomes, 2018), teve a oportunidade de (re)escrever a própria história, rompendo principalmente com os signos do analfabetismo, da baixa escolaridade, dos trabalhos braçais de menor remuneração, tão presentes em gerações inteiras de famílias pretas. Prova disso é que pertencço à última geração de mulheres negras da minha família que experienciaram humilhações e situações aviltantes em “casas de famílias”. Assim como as minhas avós, minha mãe, minhas tias e a maioria das minhas primas, fui empurrada para o trabalho doméstico pouco depois do final da minha infância. Também em razão das cotas, das políticas de expansão das vagas nos cursos de graduação e pós-graduação iniciadas em 2003, posso afirmar que sou a ex-babá que ingressou no doutorado.

Mas essa experiência de enfrentamento e superação das barreiras impostas pela injustiça racial não é somente minha. Ela se insere em um contexto histórico de combate ao racismo e às marcas deixadas pelo nosso passado escravocrata, que, em sua vivacidade, segue marcando a ferro e fogo a vida da população negra. Escrevo esta apresentação pouco depois da divulgação de mais um resultado do Sistema de Seleção Unificada (SISU), no qual, a partir das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estudantes fazem a escolha do curso e da universidade em que vão cursar a graduação.

Nesse momento de fissuras, embates com os grupos conversadores que querem o Brasil pré-ações afirmativas de volta (Jesus, 2024) e de transformações inegáveis, salta à minha memória o vídeo em que uma jovem negra, filha de uma vendedora de carrinho de cachorro-quente, comemora a aprovação na faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Abraçadas, mãe e filha vão às lágrimas. Também em uma rede social, vi um fragmento da cerimônia de colação de grau do jovem médico baiano Deyvisson Luís Maia, que escolheu o famoso *rap* “Negro drama”, dos Racionais MC’s para coroar a sua conquista. Neto de uma mulher não alfabetizada e filho de um motorista, Deyvisson é mais um entre tantos exemplos do poder transformador das ações afirmativas e da educação.

Assim como é fundamental ressaltar a importância das cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) na reconfiguração das universidades públicas – imprimindo a elas uma maior diversidade de cores e classes, o que permite a assunção de histórias como as que contei acima, até bem pouco tempo inimagináveis –, cabe ressaltar outra política de ação afirmativa resultante das reivindicações de ativistas do Movimento Negro. Ao alterar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em

escolas públicas e privadas, nas duas últimas décadas, a Lei Federal nº 10.639/2003<sup>2</sup> vem sendo responsável por uma série de ações com vistas a enfrentar e superar o racismo nas instituições de ensino básico e superior.

Desse modo, tive a minha vida pessoal e profissional transformada pela política de cotas, como também pela lei acima citada, uma vez que ela orienta, baliza a maneira como eu me coloco enquanto pesquisadora, professora de História da educação básica e formadora de professores para a (re)Educação das Relações Étnico-raciais. A Pedagogia da Carta, metodologia de ensino que objetiva, por meio da escrita e da troca de correspondências, promover a efetivação da legislação educacional antirracista vigente, motiva, além de ser o fio condutor desta tese. Nesse ponto, julgo importante destacar que sou professora por escolha. Para mim, a docência representa a materialização de um sonho infantil. Jamais quis ser outra coisa na vida.

Ao fazer essas alegações, não perco de vista o que tem significado ser professor neste país. Não bastassem os baixos salários, na contemporaneidade, temos sido expostos a discursos que nos depreciam e desqualificam enquanto categoria profissional. Esses discursos muitas vezes são proferidos por agentes públicos, que deveriam atuar para que tivéssemos melhores condições de trabalho e para a efetivação de políticas de valorização do magistério. Contudo, entendo que afirmar a minha paixão pela sala de aula é também uma forma de enfrentamento aos sucessivos ataques à profissão que escolhi exercer. Nesse aspecto, reitero as minhas convicções com as palavras de Paulo Freire:

Um dos saberes indispensáveis à luta dos professores e professoras é o saber que devem forjar neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem este saber, sem esta convicção, entramos na luta por nosso salário, contra o desrespeito com que nos tratam, quase vencidos. Obviamente, reconhecer a importância dessa tarefa não significa pensar que ela é mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social (Freire, 2012, p. 164-165).

*Pedagogia da Carta: escrivência, afeto e sentimento na implementação da Lei nº 10.639/2003 – a experiência de troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves/MG e de Búzi/Moçambique* parte justamente da minha prática como professora de História da Educação Básica em Ribeirão das Neves/MG, cidade

---

<sup>2</sup> Alterada pela Lei nº 11.645/2008, tornando obrigatório também o ensino da História e da Cultura dos povos indígenas nos currículos escolares.

majoritariamente negra, de 329 mil habitantes, em que constantemente os direitos individuais são desrespeitados, pisoteados e anulados (Santos, 2007, p. 15). Nesse território, aprendi e ensinei, me re(fiz) educadora entre os anos de 2008 e 2019.

Esta tese é marcada por um movimento de idas e vindas. Diante da necessidade de apagar alguns episódios vivenciados durante o meu mestrado, somente na finalização deste trabalho, já na escrita desta apresentação, recordei que, no processo seletivo para ingresso no curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em 2016, apresentei como proposta de pesquisa justamente um projeto que objetivava refletir sobre a prática docente e a experiência de troca de cartas entre meus alunos de Ribeirão das Neves e de Moçambique. Fui aprovada, mas não pude levá-lo adiante. Em seu lugar, tive que desenvolver uma dissertação na qual pouco me vejo.

Sendo assim, eu me sinto impelida a dizer que, nesta tese, está a minha alma, a minha realização em ser educadora-formadora-pesquisadora-escritora, o meu desejo em contribuir para reflexões quanto à urgência de se efetivarem práticas e atitudes antirracistas no contexto escolar e universitário, uma vez que a ausência delas tem ferido de morte os percursos de crianças e jovens, alijando-os do direito humano à educação, de conhecer a própria história.

Entre o desenvolvimento e a finalização deste trabalho, busquei caminhar alinhada ao pensamento de autores e autoras imprescindíveis para se pensar o campo da Educação das Relações Étnico-raciais, dando ênfase às produções intelectuais de teóricas e teóricos afrodescendentes. Busquei avançar e melhor compreender as discussões em torno do Ensino de História da África, da presença das educadoras negras na rede básica e no espaço universitário, como também da persistência e dos impactos do racismo na sociedade brasileira e nas instituições de ensino.

Tendo como objetivo recuperar e problematizar um método de ensino contracolonial que cruzou dois oceanos, envolvendo Brasil e Moçambique, países cujas histórias são marcadas pela espoliação portuguesa e pelo horror da escravidão, para a realização desta tese, inicialmente, fez-se necessário mapear e perceber de que maneira as pesquisas de cunho autobiográfico (Passeggi, 2021, p. 102) estão sendo recebidas nos programas de Pós-graduação em Educação, uma vez que o trabalho que ora se apresenta tem a narrativa como método científico. Ainda que eu reconheça que a minha experiência de vida, que o meu eu-enunciador – enquanto mulher, educadora e ativista negra – esteja presente nos livros e artigos que escrevi até então, eu me vi diante da necessidade de debruçar-me sobre essa área de produção de conhecimento, até mesmo para justificar,

encontrar elementos de sustentação para esta escolha metodológica. É desse percurso de descobertas que se trata o primeiro capítulo da tese, intitulado “Escrevivências de educadoras negras e Formação de Professores: um campo de pesquisa em construção”.

No instante em que decidi buscar artigos sobre relatos autobiográficos e formação de professores, compreendi que, ao optar por “assumir o controle da própria vida, tornar-se sujeito de si mesmo pelo trabalho de reinvenção da subjetividade possibilitado pela escrita de si” (Rago, 2013, p. 52), eu estava escolhendo um percurso e uma maneira de fazer pesquisa que ainda é percebida com desconfiança na universidade. De acordo com Maria da Conceição Passeggi (2021), referência desse campo de estudo, a presença de relatos pessoais no âmbito da Educação é mais recente, com um possível início na década de 1980, período em que é registrado um maior interesse pelas narrativas dos grupos subalternizados e invisibilizados, como mulheres, negros, operários, indígenas, trabalhadores do campo, homossexuais, dentre outros (Passeggi, 2021, p. 102).

De modo a fortalecer esse campo de pesquisa, bem como superar a resistência por parte do espaço acadêmico quanto às potencialidades das narrativas de vida nas pesquisas em Educação, Passeggi destaca a criação de eventos e associações com fins de reunir pesquisadores dessa temática, a exemplo da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), fundada em 2008, e do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), criado em 2004. A autora define esse movimento como uma “ruptura paradigmática” (Passeggi, 2021, p. 102) em um ambiente que, a despeito das mudanças ocorridas nos últimos anos, permanece largamente preso às bases e ao pensamento de origem europeia. A esse contexto de rupturas, extremamente necessário para a construção de novas epistemologias e de novos modos de se pensar e fazer ciência, acrescento a maior presença de corpos negros na esfera científica, principalmente em razão das políticas de ação afirmativa e de permanência estudantil implementadas no século XXI (Gomes, 2009, p. 421).

Dessa forma, ainda no capítulo I, acrescento que, se a utilização da escrita de si, enquanto metodologia de pesquisa, muitas vezes é vista como uma afronta “à ordem estabelecida” (Bourdieu, 1983, p. 139) no meio acadêmico, em se tratando de pesquisadoras negras, os questionamentos são ainda maiores. Na busca de subsídios teóricos para endossar essa assertiva, apresento o pensamento de intelectuais estadunidenses como Patricia Hill Collins (2019) e bell hooks (2005, 2017, 2023). Sem meias palavras, Collins assevera que o *locus* universitário “é controlado por homens

brancos de elite, os processos de validação do conhecimento refletem os interesses desse grupo” (Collins, 2019, p. 401)<sup>3</sup>.

É também a socióloga que nos impulsiona a refletir sobre o quanto as “imagens de controle” (Collins, 2019, p. 136), construídas propositalmente a partir da inferiorização e da depreciação da nossa pertença racial e do nosso intelecto, apresentam-se como elementos dificultadores da afirmação e do reconhecimento da produção científica feminina negra. Collins argumenta que, como “a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos d /e elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos” (Collins, 2019, p. 136).

Nessa mesma perspectiva, bell hooks advoga que “as imagens de controle”, associadas à naturalização do racismo, do machismo e do sexismo, dificultam não só o nosso ingresso em cursos de pós-graduação, mas também a consciência de que podemos, sim, ter a carreira acadêmica como horizonte, como um objetivo de vida (hooks, 2005, p. 470). Com o intuito de ampliar o entendimento de que – em se tratando de nós, educadoras negras –, reivindicar o direito de contar a nossa própria história e afirmar a nossa condição de pensadoras da Educação consiste em um ato de insubordinação, apresento as reflexões de Muniz Sodré. O pensador baiano nos lembra de que, embora abolida a escravidão, o Brasil vive sob o jugo da “forma social escravista” (Sodré, 2023, p. 192), responsável por modular a maneira de agir e de pensar dos brasileiros. Ela delinea a expectativa de que nós, negras, vivemos apenas para servir e limpar a sujeira dos outros. Desenha também o tratamento discriminatório, as dificuldades de acessar o mercado de trabalho, os espaços educativos e os mecanismos de saúde. É essa forma social escravista que faz com que, mesmo de posse de um diploma universitário, sejamos constantemente “confundidas” com profissionais que exercem funções que remetem à escravidão ou vistas como criminosas em potencial. Esse modo de agir e pensar, envenenada pelo racismo, adentra também a universidade, fazendo com que sejamos vistas como sujeitos “fora do lugar” e que os nossos conhecimentos sejam deslegitimados incessantemente.

Provando que esta tese é marcada por idas e vindas, termino o primeiro capítulo com o conceito de Escrivência de Conceição Evaristo. Eu já havia pesquisado, escrito,

---

<sup>3</sup> É importante sublinhar que, ao fazer tal afirmativa, Patrícia Hill Collins também ressalta que “nem todos os homens brancos concordam com essas relações de poder que privilegiam o eurocentrismo” (Collins, 2019, p. 401). Com o intuito de ilustrar esse apontamento, cito como exemplo os trabalhos e os posicionamentos dos professores Eduardo de Assis Duarte e José Jorge de Carvalho, que há décadas têm trabalhado para a promoção da justiça racial e cognitiva nas universidades.

trilhado todo um caminho para justificar a escolha da escrita de si como metodologia de pesquisa utilizada para sustentar esta tese, mas um áudio de *WhatsApp* mudou tudo. Em mensagem enviada à professora Constância Lima Duarte, a quem devo muito do que construí até aqui, falei do meu entusiasmo com esta pesquisa, inclusive com a possibilidade de retomar também, à luz da teoria, um dos trabalhos mais significativos da minha trajetória enquanto professora antirracista. Em resposta ao que eu havia dito, ela respondeu: “Luaninha, você tem que trabalhar com o conceito de Escrivivência da Conceição Evaristo. Seu doutorado é sobre isso!”. Neste momento, um portal se abriu para mim. “Como não pensei nisso antes?!”, questionei. Uma vez que já havia feito todo um levantamento bibliográfico a respeito do uso da escrita autobiográfica enquanto método de pesquisa no campo da Educação, optei por não descartá-lo.

Sustento essa escolha partindo do entendimento de que uma pesquisa nem sempre ocorre de forma linear. Além disso, é impossível discordar do fato de que o conceito tecido por Evaristo é o que melhor se adequa ao que me propus fazer neste produto acadêmico, afinal de contas: “Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras. [...] Se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não” (Evaristo, 2020, p. 30).

Sendo assim, é por meio da Escrivivência, das minhas experiências pessoais de vida – de abrangência também coletiva, uma vez que as situações de ultraje racial, as tentativas constantes de desumanização que venho experienciando desde a primeira infância e que também marcam a trajetória da maioria dos sujeitos negros do sexo feminino deste país – que faço uma interlocução entre o meu percurso como educadora negra e a formulação e implementação da Pedagogia da Carta. Pedagogia essa que é tema desta tese e da metodologia de ensino imbuída também da construção de relações entre negros e não negros baseadas na mutualidade, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004).

Se, inicialmente, as pesquisas e reflexões em torno da epistemologia pensada pela escritora mineira ficavam restritas aos programas de Pós-graduação em Letras e Linguística, através de um levantamento na Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes, sustento que, embora ainda em pequeno número, a Escrivivência vem sendo utilizada como recurso metodológico em trabalhos acadêmicos do campo da Educação das Relações Étnico-raciais, principalmente nas que são protagonizadas por educadoras negras.

Partindo do princípio de que a produção desta tese está inserida no contexto de mudanças comportamentais e epistemológicas impulsionadas pela legislação educacional vigente, no capítulo II, apresento um balanço das duas décadas da Lei nº 10.639/2003, marcada por avanços, desafios e resistência quanto à sua efetivação. As objeções são fundadas, na maioria das vezes, no mito da democracia racial, ideologia forjada pelas elites brasileiras na década de 1930, com o intuito de escamotear a ignomínia do racismo, fazendo crer que vivemos em um verdadeiro paraíso racial. Para tanto, à luz do pensamento de Nilma Lino Gomes (2018), reconheço primeiramente o protagonismo do Movimento Social Negro na sua promulgação, um marco na luta antirracista no Brasil. Por se tratar de uma pesquisa comprometida com as “epistemologias feministas negras” (Collins, 2019, p. 401), no capítulo denominado “Escrevivências, a Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de História: intersecções”, busquei evidenciar o protagonismo de Lélia Gonzalez e de Beatriz Nascimento, intelectuais negras que, em meados dos anos 1970, já apregoavam a necessidade de se construir políticas educacionais de combate ao racismo. Debruçando-me sobre artigos, documentos e manifestos produzidos por ambas, encontrei reivindicações e denúncias, apontando para o fato de que a lei promulgada em 2003 estava em seus objetivos. Em comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional da Associação de Estudos Latino-Americanos, realizado entre os dias 5 e 7 de abril de 1979, na Universidade de São Petersburgo/EUA, Gonzalez escreveu:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldades em perceber o que o sistema destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para o processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao terceiro grau já não mais se reconhece como negra (Gonzalez, 2018, p. 70).

Nesse capítulo, defendo que é importante reconhecer que, ao longo dos últimos 22 anos, a Lei nº 10.639/2003 vem sendo determinante para o combate às situações que Lélia Gonzalez apontou no trecho acima. Os livros didáticos, por exemplo, passaram por uma revisão na qual não se concebe mais imagens depreciativas e reducionistas do povo negro, sendo, inclusive, critério para a seleção em editais públicos de aquisição de obras pedagógicas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Outro ponto destacado se refere ao maior interesse pelas questões concernentes ao campo da Educação das Relações Étnico-raciais, tanto no ensino superior quanto na Educação Básica.

Contudo, ao falar da Lei nº 10.639/2003, não pude deixar de mencionar que sua efetivação ainda é insatisfatória, reflexo da sociedade racista na qual estamos inseridos. A insuficiência de políticas governamentais de combate à discriminação racial no contexto escolar e de formação continuada de professores para o trato da diversidade, assim como o silêncio (Gonçalves, 1985) em torno das assimetrias raciais nas instituições de ensino, concorre para que as desigualdades educacionais decorrentes da discriminação se perpetuem.

Instigada pela professora Patrícia Santana, parecerista da proposta de pesquisa que culminou na realização desta tese, no item 2.2, indago de que maneira o Ensino de História, área da minha formação inicial, vem se apresentando nas teses e dissertações com enfoque na Lei nº 10.639/2003. Nessa análise, que também reflete a maior presença de pesquisadores negros em cursos de Pós-graduação, chamou-me a atenção o fato de que, entre os 27 trabalhos com esse recorte encontrados no repositório da Capes, defendidos a partir de 2003, 13 foram apresentados em Programas de Mestrado Profissional, levando-me a questionar: há uma resistência por parte dos mestrados e doutorados acadêmicos em relação às pesquisas que objetivam pensar a docência em História, a formação de professores e a legislação educacional anticolonial?

Na parte final do capítulo II, faço uso da Escrivência para narrar a minha história de vida entre a infância e o ingresso na carreira docente, em uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais, situada no município de Ribeirão das Neves. Optei por fazer esse percurso mediante a compreensão de que a minha atuação enquanto pesquisadora do campo da Educação das Relações Étnico-raciais e a construção da Pedagogia da Carta estão intimamente ligadas à minha pertença racial e às implicações que dela resultam. Nesta opção metodológica, ressalto que a Escrivência resulta de uma prática discursiva “cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 38).

No relato autobiográfico, redigido em diálogo com o pensamento de estudiosos como Eliane Cavalleiro (1999), Pierre Bourdieu (2007) e bell hooks (2005), apresento passagens que apontam para o “traumatismo da escravidão” (Moura, 2021, p. 64), sentido na carne tão logo iniciei a minha trajetória escolar em uma instituição de educação infantil. Essa situação ainda acontece com milhares de crianças deste país, e eu me vi inserida em um ambiente no qual não havia qualquer representação relativa à minha

existência. E não só, pois as situações de “apedrejamento moral”<sup>4</sup> motivadas pela cor da minha pele eram uma constante, sem que houvesse qualquer intervenção por parte das minhas professoras. Os episódios de aviltamento racial me acompanharam ao longo de todo o meu percurso educacional, inculcando em mim a insegurança e uma autoestima extremamente baixa, que só ganharam novos contornos em 2006, quando ingressei no Programa Ações Afirmativas da UFMG, à época coordenado pela educadora Nilma Lino Gomes. Ali, em meio a professores e estudantes de graduação e pós-graduação, afirmei a minha pertença racial, senti orgulho de ser negra pela primeira vez em toda a minha vida, como também acessei o pensamento de Kabengele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, teóricos tão caros a esta pesquisa e à minha trajetória de professora, pesquisadora e ativista antirracista.

Pouco depois, ingressei no Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/UFMG) e no Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras (UFMG), ambos situados na Faculdade de Letras da UFMG, coordenados pelos professores Eduardo de Assis Duarte e Constância Lima Duarte, respectivamente. Esse encontro, essas oportunidades de me inserir no campo da pesquisa provocaram mudanças profundas e definitivas em minha vida, nos mais diversos aspectos. A participação no Ações, a atuação no Mulheres em Letras e a permanência no NEIA, espaços também de formação docente, foram cruciais, determinantes para a minha atuação enquanto professora de História da Educação Básica em um contexto marcado pela vulnerabilidade social. Determinantes também para a construção e efetivação da Pedagogia da Carta.

No capítulo III – “Pedagogia da Carta: uma metodologia de ensino antirracista e contracolonial” –, a meu ver, o mais difícil de ser escrito, apresento a Pedagogia da Carta, metodologia nascida em um território no qual “desde cedo que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida” (Freire, 2002, p. 82), cujo objetivo é educar para a equidade racial por meio da escrita de si, do afeto e do sentimento. Conforme registrei, esse método de ensino não nasceu pronto, foi refletido, recuperado e teorizado de forma mais detida neste produto acadêmico. A Pedagogia da Carta foi tecida em meio a uma realidade de precariedade docente, uma vez que, ao colocá-la em prática, em 2013, eu era professora temporária de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais. Ela foi tecida

---

<sup>4</sup> CAVALLEIRO, Eliane. Dia da Consciência Negra: por um Estado que proteja as crianças do apedrejamento moral. *Geledés*, 20 nov. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dia-da-consciencia-negra-por-um-estado-que-proteja-criancas-negras-apedrejamento-moral-cotidiano-escolar/>. Acesso em: 22 mar. 2023.

em meio ao genocídio da juventude negra. Entre 2012 e 2013, tive cinco alunos assassinados antes de completarem 18 anos, um deles na porta da escola, cinco minutos antes do início das aulas. Ela foi tecida em um contexto de forte oposição às políticas de ação afirmativa e à descolonização do espaço escolar. Ao mesmo tempo, esta metodologia nasceu do reconhecimento dos estudantes, com os quais eu convivi ao longo de 2013, como sujeitos de fato e de direito, do sonho de fazer da sala de aula um lugar guiado pela curiosidade e pela alegria de aprender.

Ainda no capítulo III, busquei explicitar que a Pedagogia da Carta emerge em um cenário que, em razão da promulgação da Lei nº 10.639/2003, governos, pesquisadores e profissionais da educação se viram diante do desafio de adotar medidas e ações com vistas a promover a equidade racial nas instituições de ensino. Na impossibilidade de elencar todas as medidas práticas de ensino imbuídas do enfrentamento da “colonialidade do poder” (Quijano, 2005), destaquei a Pedagogia da Encruzilhada (Rodrigues Junior, 2017) e a Pretagogia, definida como “pedagogia de preto para preto e de preto para branco” (Silva, 2013, p. 63), voltadas para a formação continuada de professores no que diz respeito ao trato da diversidade.

Atravessada pela Escrivivência, pela minha subjetividade, elemento que compõe o exercício da docência (Rossato *et al.*, 2018, p. 6), e pelo desejo de apresentar a estudantes dos 7º e 8º anos o continente africano de forma significativa, afeito aos estigmas e estereótipos que recaem sobre ele, a Pedagogia da Carta, uma pedagogia engajada (Silva, 2011, p. 60), torna-se uma realidade a partir do momento em que encontro a professora estadunidense Melissa Schindler em uma reunião do Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras, no final de 2012. Naquele ano, Schindler realizava um trabalho voluntário em uma escola situada em Búzi, distrito composto por cerca de 159 mil habitantes, pertencente à Província de Sofala, na região Sul de Moçambique. Ao conhecê-la, então professora visitante do Departamento de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), não pensei duas vezes: “Vamos fazer um projeto de troca de cartas!” – eu disse. Não pensei, inclusive, na distância que separa os dois países. Defendendo a escrita de correspondências enquanto recurso pedagógico de ensino-aprendizagem da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, de reconhecimento de si e daquele a quem se dirige, fui ao encontro de Michel Foucault (2004). O teórico francês afirma:

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor. [...] E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário [...] e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta que, como exercício, trabalha para subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como “bem próprio”, constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma (Foucault, 2004, p. 156-157).

Assim sendo, parti do entendimento de que, em um cenário tão marcado pela ausência do poder público, era necessário ensinar por meio do coração, da livre expressão, do direito de falar e de ser ouvido, do encantamento, elementos suscitados na redação de cartas.

Num primeiro momento, a distância que separa Brasil e Moçambique não povoou o meu pensamento, pois eu me vi munida da utopia freiriana (Freire, 1976, p. 59), além da ideia fixa de que o ato de escrever e de trocar correspondências possibilitaria uma aproximação entre Ribeirão das Neves e Búzi, territórios marcados pela violência colonial portuguesa, cujas reminiscências ainda se fazem presentes pela fragilidade democrática, pela negação de direitos, pelo brutalismo do racismo e pela exposição da maior parte da população a situações de existência inaceitáveis. Possibilitaria ainda conhecer e reconhecer o continente africano e seus habitantes, conforme determina a Lei nº 10.639/2003.

As alianças costuradas, os desafios, a euforia, a desconfiança, os (des)caminhos percorridos ao longo de março e setembro de 2013, período de implementação e efetivação da Pedagogia da Carta, foram discutidos no capítulo III. Recuperar o que inicialmente foi pensado como um projeto antirracista e que, nesta tese, defendo como uma Pedagogia, exigiu refletir sobre o colonialismo, o eurocentrismo compulsório que habita as práticas escolares e o Ensino de História da África. Neste ponto, sobressaiu o pensamento de Achille Mbembe (2014, 2017, 2019). O filósofo chama a atenção quanto à necessidade de se criarem “novas imagens do pensamento” (Mbembe, 2019, p. 11) em torno do continente considerado o berço da humanidade. Assim sendo, defendo o Ensino de História e, em consequência, a Pedagogia da Carta como caminhos concretos para tal intento. Nos dizeres de Achille Mbembe, aos olhos do mundo, a África é percebida como um local de “dejetos de seres humanos” (Mbembe, 2019, p. 243). Desse modo, no penúltimo capítulo, refleti em que medida o currículo escolar, ancorado na branquitude (Bento, 2022), contribui para a manutenção dessa visão racista e colonial. Busquei ainda mostrar as alegrias e as dificuldades, os caminhos que percorri para que as turmas

envolvidas na implementação da Pedagogia da Carta descobrissem Moçambique e lançassem novos olhares sobre o continente africano, em que nasceu Nelson Mandela.

No quarto e último capítulo – “Um olhar sobre as cartas: pensando o fazer docente e a Educação das Relações Étnico-raciais” –, debrucei-me sobre as correspondências redigidas entre maio e julho de 2013. Em relação às 56 cartas escritas pelos meus alunos dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, em 2013, digitei-as uma a uma e compilei-as em um arquivo em PDF. Era como se eu soubesse que um dia retornaria a esse material e a todas as memórias que essa experiência suscita. Além disso, eu sempre tive a consciência de que o que vivi em Ribeirão das Neves era muito significativo para a minha trajetória pessoal e profissional e, por isso, precisava ser guardado. Naquele ano, antes de enviá-las à escola de Moçambique, digitei-as e também fiz cópias xerográficas dos textos. O PDF, com as cartas digitadas, mantenho-o comigo, mas, em meio à doença que culminou na morte da Miriam, minha irmã, três meses antes da finalização do projeto, além de três mudanças de casa, realmente não me recordo onde elas foram parar, em que momento as perdi (espero um dia encontrá-las). As cópias das 56 cartas respondidas pelos estudantes da Província de Sofala estão guardadas como um tesouro.

Dessa forma, para elaboração do quarto capítulo, reli as 112 missivas produzidas entre maio e julho de 2013 pelos jovens dos dois países, de forma atenta, oscilando entre o riso, a surpresa e a emoção. Nesse ponto, eu me lembro de que, para Lélia Gonzalez, a emoção “não implica uma renúncia à razão, mas, ao contrário, num modo de torná-la mais concreta, mais humana e menos abstrata e/ou metafísica” (Gonzalez, 2018, p. 7). Buscando melhor apresentar os desdobramentos da Pedagogia da Carta, dividi as narrativas em categorias, destacando os temas e as questões que se fizeram mais presentes. Durante a proposição e a produção escrita das cartas, chamou-me a atenção o fato de muitos alunos resistirem à ideia de informar que eram moradores de Ribeirão das Neves.

Em função da minha atuação profissional na cidade e do noticiário negativo difundido corriqueiramente nas rádios e nas emissoras de TV sobre a localidade, naquela época, eu já tinha entendimento dos motivos de tal resistência, manifestada nas cartas e na seguinte fala: “Professora, deixa a gente falar que mora em Belo Horizonte?!”. Apenas 22 quilômetros separam o Centro de Neves da capital mineira, contudo, há uma distância enorme no que se refere ao acesso a direitos básicos, como saneamento, lazer, transporte, equipamentos culturais, moradias adequadas etc. Para melhor explicitar os significados embutidos na vontade de não revelar a pertença territorial, estabeleci um diálogo com

produções acadêmicas de pesquisadoras que têm refletido sobre o processo de ocupação territorial de Neves e a condição juvenil na cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Souza, 2008; Souza, 2020). Rafaela Goltara Souza explica que se trata de uma cidade estigmatizada:

Formada por maioria da população negra e pobre, coleciona adjetivos negativos e estigmas, “cidade-presídio”, “cidade-dormitório” [...] são apenas os mais repetidos [...]. Um morador de Neves sabe que ao se apresentar em qualquer outro território, seja para trabalho, estudo ou lazer, o nome da cidade chega antes do seu próprio nome. E fala mais alto que sua própria voz (Souza, 2020, p. 23).

Uma vez que os estigmas e os impactos deles no cotidiano, nos sonhos e nos desejos dos estudantes apareceram de maneira intensa nas cartas, assim como a violência que ceifa vidas e atemoriza a população nevensense, optei por apresentar nesse capítulo mais informações sobre a localidade na qual se situa a escola em que implementei a Pedagogia da Carta, pois elas estão intrinsecamente ligadas ao conteúdo das correspondências produzidas. Se o descaso do poder público com a cidade de mais de 300 mil habitantes, considerada uma das mais pobres do país, emergiu de maneira evidente nas correspondências endereçadas aos estudantes de Moçambique, as estratégias de sobrevivência, de enfrentamento à necropolítica (Mbembe, 2020), também se fizeram presentes, seja por meio da participação em eventos promovidos por igrejas evangélicas, seja nas trocas estabelecidas na escola, nas brincadeiras pelas ruas do bairro, nas danças, no *funk*, nos encontros familiares, assim como nos relacionamentos afetivos. Nesse aspecto, refleti a partir dos apontamentos de autores como Juarez Dayrell (2007) e Juliano Spyer (2022).

No último item do capítulo IV – “Caminhos cruzados: sonhos, afeto e sentimento na troca de cartas entre estudantes de Ribeirão das Neves e de Búzi” –, analiso de maneira conjunta os escritos produzidos na escola de Ribeirão das Neves e na de Moçambique. É nesse item que apresento mais detidamente informações a respeito do território em que está situada a escola moçambicana, na tentativa de ampliar a compreensão das narrativas produzidas às margens do Oceano Índico por estudantes com idades entre 13 e 28 anos. No momento em que caminhei para a finalização desta tese, Maputo, capital do país em que nasceram Paulina Chiziane e Mia Couto, estava às voltas com a iminência de uma guerra civil. Na reprodução das cartas, optei por usar nomes fictícios, de modo a preservar a identidade de seus autores.

No processo de análise, pretendi evidenciar elementos caros à Pedagogia da Carta: “o direito de saber de si” (Arroyo, 2013, p. 281), as experiências de vida enquanto elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem, as mensagens de reconhecimento mútuo entre remetentes e destinatários, além da busca de (re)descobrir o Brasil e a África: “O Brasil tem algumas partes bonitas e interessantes. Eu gostaria de saber como é a vida aí na cidade onde você mora. E a sua escola, como é? Gostaria de saber se você conhece alguma coisa sobre o Brasil”, escreveu Fernanda, de 13 anos, minha aluna do 8º ano. Em resposta, do distrito de Búzi, chegou a carta escrita pela estudante Francisca, de 18 anos: “Sou uma menina que gosta de jogar futebol. Sempre sonhei e até agora tenho o sonho de conhecer o Brasil e um dia espero conhecer. Sempre quis ter amizade fora do meu país. Você aceita ser meu amigo para sempre?”. Este é o tom do capítulo IV, no qual apresento um pouco do que “a violência colonialista não pôde matar” (Freire, 2021, p. 16).

Diante de todos os caminhos percorridos ao longo da minha trajetória docente e da elaboração desta tese, nas linhas finais deste trabalho, concluo que, dada as matrizes coloniais que permeiam o imaginário social brasileiro, a efetivação de práticas de ensino e ações antirracistas no contexto escolar ainda se apresentam como um grande desafio, mesmo após as mais de duas décadas da sanção da Lei n. 10.639/03. Apesar das dificuldades e resistências, advogo que o investimento em políticas públicas de formação continuada de professores, para a revisão de currículos e atitudes discriminatórias, são essenciais para o surgimento e a afirmação de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva em nosso país. A Pedagogia da Carta visa, sobretudo, contribuir nesse processo, de modo que a escola seja um ambiente de reconhecimento e pertencimento, também para crianças, jovens e adultos negros.

## **1. ESCREVIVÊNCIAS DE EDUCADORAS NEGRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO**

### **1.1 Autobiografia e escrita de si: itinerários de uma modalidade científica e a trajetória de professores**

Ao me ver diante do desafio de empreender uma tese de doutorado, com vistas a recuperar, ressignificar e problematizar uma “prática pedagógica de resistência” (hooks, 2017, p. 25) realizada no ano de 2013, em uma escola estadual situada em Ribeirão das Neves/MG, percebi que o passo inicial seria compreender o campo de pesquisa até então desconhecido por mim: a abordagem autobiográfica, a escrita de si como metodologia para estudos em Educação, mais precisamente para refletir acerca da formação de professores. Foi nesse período que, nessa cidade, meus alunos e alunas de três turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de trocar cartas com estudantes de uma escola localizada no distrito de Búzi, na Província de Sofala, em Moçambique.

Era evidente, para mim, que não bastava apenas narrar de que maneira se deu a realização da atividade transatlântica, envolvendo dois países profundamente marcados pelo jugo colonial, cujas cicatrizes desse período permanecem manifestas, sobretudo nos corpos da população negra, ainda hoje alijada de efetiva participação social, à semelhança dos três séculos em que a exploração da mão de obra escravizada foi um negócio altamente rentável para mercadores portugueses. A ação de apenas contar não seria suficiente para o cumprimento das premissas do “campo científico” (Bourdieu, 1983).

No decorrer do meu percurso acadêmico, jamais passou pela minha cabeça elaborar uma investigação que permitisse (re)pensar minha atuação docente no que concerne à promoção da Lei nº 10.639/2003, que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), tornou obrigatório o ensino da História Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e privadas do país. Devo essa possibilidade ao professor Rodrigo Ednilson de Jesus, meu orientador, que, ao perceber a minha falta de encantamento em relação à proposta de pesquisa com a qual fui aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/UFMG), em 2020, sentenciou: “Seja o que você quer ser, Luana! Você não é obrigada a nada!”.

Sem sombra de dúvida, esse foi um dos conselhos mais importantes que recebi em minha jornada acadêmica. A fala imperativa do meu orientador se deu minutos depois do final da apresentação do projeto de troca de cartas em uma de suas turmas da graduação

em Pedagogia. Ele ainda acrescentou: “Luana, isso dá uma tese de doutorado!”. Tive sorte: Rodrigo me deixou livre para voar, ser o que eu sempre quis.

Mesmo entusiasmada com a perspectiva de voltar aos mares pelos quais naveguei em 2013, causou-me surpresa pensar que, para concluir o doutorado, além de cursar os créditos das disciplinas e outras obrigações acadêmicas, eu precisaria me colocar em “três instâncias discursivas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada” (Passeggi, 2021, p. 97), a partir da minha travessia enquanto mulher, negra e professora. Durante mais de uma década, percorri salas de aulas em localidades duramente impactadas pelo “fascismo social”, conceito formulado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, para denominar territórios atravessados por um “regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o poder de veto sobre a vida e o modo de vida da parte mais fraca” (Santos, 2009, p. 38).

Sinto-me segura para afirmar que o espanto causado diante da proposta do meu orientador ocorreu em virtude da condição de protagonista da própria história ainda ser um tanto quanto distante das perspectivas de vida de mulheres como eu, que vieram de contextos e lugares dos quais eu vim. Philippe Lejeune lembra que “escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes” (Lejeune, 2008, p. 14).

Ao pensamento do teórico francês, acrescento uma reflexão da socióloga afro-americana Patrícia Hill Collins, categórica ao afirmar que, dadas as más condições de vida experienciadas desde a primeira infância, associadas às “imagens de controle” que têm por intuito nos inferiorizar e perpetuar as opressões das quais somos vítimas, muitas de nós não percebem sequer a universidade como um horizonte possível. A autora afirma:

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos. [...] Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana (Collins, 2019, p. 136).

Confrontando as imagens de controle diariamente com a sociedade racista em que vivemos, parti em busca do objetivo de desvelar o lugar das pesquisas de cunho autobiográfico no âmbito da Educação. Nesse processo, lembrei-me de que, durante o

mestrado defendido em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP)<sup>5</sup>, já havia expressado o meu desejo de trabalhar com narrativas de mulheres negras. Embora não tenha tido a oportunidade de levar o projeto adiante naquele momento, agora tomo como ponto de partida justamente uma leitura que fiz há alguns anos. Foi na obra da historiadora Margareth Rago que encontrei o primeiro sinal do que vem a ser o método da escrita de si, cuja compreensão é fundamental para a construção deste trabalho. Nos dizeres da professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), essa metodologia “visa a destacar e refletir sobre experiências que têm sido menos teorizadas e estudadas [...], experiências miúdas e constantes de construção de outros modos de pensar, agir e existir” (Rago, 2013, p. 28).

Margareth Rago ainda me conduziu ao pensamento de Michel Foucault, com o qual percebi que o desenvolvimento desta tese demandaria não somente o recurso da memória, somado aos documentos referentes ao projeto, às cópias das cartas trocadas entre os alunos de Ribeirão das Neves e de Moçambique, como também ao estudo das produções intelectuais acerca da Educação das Relações Étnico-raciais produzidas nos últimos anos no Brasil e no exterior. Ao definir o que vem a ser a escrita de si, Foucault dá mostras de que o trabalho acadêmico que busquei desenvolver exigiria de mim também um olhar “para dentro”, com o intuito de (re)escrever e teorizar as práticas e os discursos por mim adotados durante a elaboração e o desenvolvimento do projeto de enfrentamento do racismo em sala de aula. Uma década depois, nomeei-o de Pedagogia da Carta. Sobre esse método antirracista, dissertarei com maior profundidade no capítulo III deste trabalho. Ainda sobre a escrita de si, Foucault argumentou:

A narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores): o corpo e os dias (Foucault, 2004, p. 157).

Conceituar o ato de resgatar as memórias de um dos momentos mais significativos da minha trajetória, como professora de História dos ensinos Fundamental e Médio em

---

<sup>5</sup> TOLENTINO, Luana (SANTOS, L. D.). *Vozes insurgentes da Educação das Relações Étnico-raciais: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Nilma Lino Gomes*. Dissertação – (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana (MG), 2018.

escolas públicas periféricas, não era o bastante. Persegui algo a mais, como desnudar de que modo os depoimentos pessoais e as histórias de vida passaram a despertar o interesse de pesquisadores do campo da Educação. A necessidade de construir marcos temporais a esse respeito advém da minha formação inicial de bacharel em História<sup>6</sup>, embora eu tenha me afastado dela nos últimos anos.

Antes, abro um parêntese para registrar que a ação de narrar a própria vida e escrever cartas há muito me acompanha, mesmo quando eu ainda não tinha me apropriado dos conceitos de Margareth Rago e de Michel Foucault. Durante um período da minha adolescência, quase que diariamente, escrevi cartas endereçadas a mim mesma. Nelas, imprimia palavras que me ajudavam a enfrentar o racismo e a sensação de ser invisível, toda quebrada por dentro, sentimento assim registrado pela atriz Viola Davis: “A invisibilidade do combo formado pela negritude e pela pobreza é algo brutal” (Davis, 2022, p. 89). Eram cartas que diziam sobre o presente, mas com olhos no futuro. Planejava um futuro sem dor, de realização dos meus sonhos.

Eu as escrevi em uma agenda por um longo tempo. Até que um dia uma colega descobriu e, às gargalhadas, mostrou-as a seus parentes. As minhas dificuldades, as minhas angústias, foram expostas sem o meu consentimento. Fui tachada de louca. Constrangida, ouvi tudo em silêncio. Joguei a agenda fora e prometi não mais escrevê-las. Mesmo sem conseguir apagar da memória essa passagem que me deixou ferida e envergonhada, nunca parei de pensar que as cartas, dentre outras coisas, permitem colocar no papel o que há de melhor em nós e ofertar ao outro aquilo que, de algum modo, também lhe é próprio, além de nos colocar como sujeitos da nossa própria história. No meu entendimento, a troca de cartas entre adolescentes de Minas Gerais e de Moçambique é mais um capítulo do processo de valorização das subjetividades, do pertencimento racial, de reconhecimento mútuo, fundamentos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004).

De acordo com Maria da Conceição Passeggi (2021), a inserção dos relatos autobiográficos no campo da Educação data dos anos 1980, concomitantemente ao maior interesse por parte da academia em relação às trajetórias de indivíduos pertencentes a grupos historicamente silenciados e invisibilizados, como mulheres, negros, indígenas, operários, trabalhadores do campo, idosos etc. Embora o trecho seja um pouco extenso, acredito que convém destacar a afirmativa da pesquisadora:

---

<sup>6</sup> No Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI – BH), instituição em que cursei a graduação, era possibilitada aos discentes a formação de licenciatura e bacharelado em História no período de quatro anos.

A pesquisa sobre narrativas da experiência e sobre seu poder auto(trans)formador se articula com duas guinadas nas Ciências Humanas e Sociais, que se sucederam a partir de meados do século XX. Uma guinada reflexiva, desencadeada pelos movimentos sociais dos anos 1960, que obrigaram as Ciências Sociais e Humanas [...] a melhor escutar o que tinham a dizer as pessoas – estudantes, mulheres, negros, migrantes, desempregados... –, que lutavam por seus direitos sociais e a encontrar formas de investigação suscetíveis de legitimar suas vozes em benefício de suas lutas. A guinada narrativa se desdobra sob o impulso da primeira na busca de compreender o que acontece nas paisagens externas e internas de quem narra (Passeggi, 2021, p. 102).

Como forma de reunir estudiosos interessados nas possibilidades oferecidas pelo diálogo entre histórias de vida e pesquisas educacionais, em 1991, foi fundada na França a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), que tem em seus quadros pesquisadores de vários países, inclusive do Brasil. Na carta que contém os princípios fundantes da entidade, destaca-se que, “enquanto método de pesquisa qualitativa, a narrativa de vida constitui um procedimento inovador se comparado aos modelos de pesquisa mais clássicos”<sup>7</sup>.

Dando pistas do fortalecimento desse campo teórico, em 16 de outubro de 2008, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Sediada em Salvador, a associação conta com uma extensa rede de estudiosos, vinculados a Grupos de Pesquisas espalhados pelas cinco regiões do país, como GEPIEM, Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Imaginário, Educação e Memória (UFPEL); GEPPDOC, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente (PUC Minas); Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Formação Docente (UFMS); FPCAm, Formação de Professores(as) no Contexto Amazônico (UFMA); GRIFARS, Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia, Representações e Subjetividades (UFRN), dentre outros<sup>8</sup>. Os objetivos da BIOgraph estão expressos no artigo 3º do seu Estatuto com os seguintes dizeres:

1. congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação;
2. promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação;
3. dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino;
4. estimular a divulgação e informação das

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.asihvif.com/1/quem\\_somos\\_1198171.html](http://www.asihvif.com/1/quem_somos_1198171.html) Acesso: 26 fev. 2022.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=A](https://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=28&Itemid=A). Acesso em: 22 mar. 2023.

produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; 5. promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades (Estatuto da Associação Brasileira de (Auto)Biografia).

Entre os dias 21 e 24 de setembro de 2020, a BIOgraph promoveu na Universidade de Brasília (UnB) o IX CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Com o título “Narrativas em tempos incertos: democracia, memórias e utopias”, o encontro buscou “consolidar o estatuto da pesquisa (auto)biográfica em educação e suas perspectivas epistemológica, teórica e metodológica, que possibilitem revisitar e aprofundar conhecimentos, saberes e práticas sobre as narrativas biográficas e autobiográficas em educação”. O IX CIPA contou com a coorganização de 33 universidades e também da Fundação Carlos Chagas (FCC)<sup>9</sup>.

A esse movimento, que a pesquisadora Maria da Conceição Passeggi denominou “ruptura paradigmática” (Passeggi, 2021, p. 102), acrescento a importância da maior presença de intelectuais negros e negras no corpo docente e discente de cursos de pós-graduação das universidades públicas a partir dos anos 1980. O trabalho realizado pela intelectualidade negra, vinculada aos centros de Ciências Humanas, em especial às faculdades de Educação, juntamente com as práticas de cunho pedagógico realizadas por ativistas, foi fundamental para a mobilização das bases nas quais ainda está assentada a universidade, como também em relação às vozes que tinham direito de falar e serem ouvidas no universo acadêmico. Nilma Lino Gomes reforça que:

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo. [...] Aos poucos, pesquisadores e pesquisadoras oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começam a se inserir de maneira mais significativa nas diferentes universidades do país, sobretudo as públicas, e desencadeiam um outro tipo de produção de conhecimento. [...] A educação talvez seja o campo em que tal inserção se fez mais presente e visível. Tais sujeitos se configuram não só como pesquisadores que atuam no meio acadêmico. Eles produzem conhecimento e localizam-se no campo científico (Gomes, 2009, p. 419-421).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://ixcipa.biograph.org.br/congresso/apresentacao/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

Nesse percurso de fissuras e embates na produção científica brasileira, destaco também a relevância das políticas de ação afirmativa, implementadas no Brasil a partir dos anos 2000. Fruto das reivindicações de intelectuais e do Movimento Social Negro, elas têm sido grandes responsáveis pelas rupturas epistemológicas e paradigmáticas que temos presenciado desde o início do século XX, além de tensionar alterações no currículo acadêmico e questionar o lugar de destaque e privilégio ocupado pelo pensamento de origem europeia e estadunidense na produção científica. Nos dizeres do pesquisador José Jorge de Carvalho, as cotas raciais e, conseqüentemente, a presença expressiva de corpos negros no espaço universitário têm contribuído de maneira pontual para “deselitizar radicalmente o ensino superior público e com isso demandar da universidade um retorno à sua função social, desvirtuada há muito pela sua homogeneidade de classe” (Carvalho, 2001, p. 178).

Contudo, Maria da Conceição Passeggi alerta que o uso de narrativas de si como recurso metodológico em pesquisas no âmbito educacional, como a que pretendo desenvolver nesta tese com o objetivo de “alargar o presente” (Passeggi, 20021, p. 104) da Educação das Relações Étnico-raciais, em grande parte não é visto com bons olhos nos cursos de Pós-graduação das Ciências Humanas. Passeggi mostra que as regras do campo científico são difíceis de serem rompidas. Segundo a professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN):

É muito timidamente que se dá ao sujeito autobiográfico o direito de cidadania do mundo científico, marcado pelas mais severas restrições residuais de um paradigma que associa a subjetividade e a singularidade à ficcionalidade, à irracionalidade, dissociando vida, experiência vivida e ciência, o que nos parece mais justo para se considerar modos de se conceber a condição biográfica do humano de forma mais ampla e mais justa (Passeggi, 2021, p. 110).

O pensamento acima citado encontra amplificação nas reflexões tecidas por Pierre Bourdieu (1983), que discorre sobre as severas “regras” do campo científico. Segundo o sociólogo francês, o “jogo” acadêmico é estabelecido a partir das normas de um seletor grupo, que define, entre outras coisas, o que pode ser considerado conhecimento e sobre quais diretrizes ele deve ser escrito e difundido. As regras às quais se refere Bourdieu se manifestam de forma evidente nos congressos mais prestigiados do país. As altas taxas de inscrição, juntamente com os padrões de escrita e apresentação de artigos, acabam afastando desses espaços grupos que também produzem conhecimento, a exemplo de professores e professoras da educação básica. A esse respeito, escreveu Pierre Bourdieu:

Os dominantes consagram-se às estratégias de conservação, visando assegurar a ordem científica estabelecida com a qual compactuam. [...] Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios, etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes, [...] consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem (Bourdieu, 1983, p. 139).

Mais do que apontar as estratégias de conservação que coadunam para que a universidade e o campo científico se configurem como lugares de manutenção de privilégios e hierarquias, que ainda olham com ressalvas e desconfiança pesquisas escritas em primeira pessoa, Patricia Hill Collins escolheu nomear aquilo a que muitos preferem não dar nome. Para a socióloga:

As instituições sociais que legitimam o conhecimento, bem como as epistemologias ocidentais ou eurocêtricas que elas sustentam, constituem duas partes inter-relacionadas por processos dominantes de validação de conhecimento. Em geral, acadêmicos, editores e outros especialistas representam interesses e processos de atribuição de credibilidade específicos, e suas reivindicações de conhecimento devem satisfazer os critérios políticos e epistemológicos dos contextos em que se encontram. Como esse empreendimento é controlado por homens brancos de elite, os processos de validação do conhecimento refletem os interesses desse grupo (Collins, 2019, p. 401).

As reflexões de Collins permitem estabelecer um diálogo com o pensamento da intelectual negra Cida Bento, ampliando o entendimento acerca das prerrogativas que têm regido a produção e a validação de conhecimentos na universidade brasileira. Para tanto, lanço mão do que Bento nomeou de “pacto da branquitude”. Segundo a fundadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)<sup>10</sup>, embora não haja um acordo assinado e registrado em cartório, silenciosamente, foi estabelecido um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa a manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18), de modo a assegurar também o confinamento de negros e negras nas partes mais baixas da pirâmide social, em permanente condição de subalternidade, cujos reflexos são percebidos também no espaço acadêmico. Cida Bento acrescenta:

---

<sup>10</sup> Fundado em 1990, o CEERT é uma instituição sem fins lucrativos que defende os direitos da população negra, em particular da juventude e das mulheres negras. A instituição elabora e implementa programas de equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas.

Os negros são vistos como invasores do que os brancos consideram seu espaço privativo, seu território. Os negros estão fora de lugar quando ocupam espaços considerados de prestígio, poder e mando. Quando se colocam em posição de igualdade, são percebidos como concorrentes (Bento, 2022, p. 74).

Muitas questões foram lançadas aqui com o intuito de tatear de que forma as pesquisas em Educação, com foco na formação de professores, têm acolhido ou não produções teórico-metodológicas como a que me propus a fazer. A partir da recuperação de importantes referências a respeito desse tema, ficou evidente que escolhi navegar em um mar cujas águas não se mostram tranquilas, quando o assunto são educadores e educadoras que decidem (re)escrever e contar suas próprias histórias, seus fazeres científicos. Mais do que apontar o caráter excludente e elitista da universidade, José Jorge de Carvalho sinaliza caminhos que possam fazer com que as instituições de nível superior mudem sua rota e a maneira como percebem os sujeitos não pertencentes aos extratos sociais mais abastados. Para tanto, o antropólogo propõe a descolonização da academia brasileira. Embora seja um período longo, entendo como necessário destacá-lo:

Uma atitude descolonizadora exige uma tomada de consciência em vários níveis. Em primeiro lugar, uma compreensão de quem somos nós em termos de nossa história acadêmica específica, com nossas dificuldades de construção de uma universidade enraizada na nossa sociedade. Logo, quem somos nós em termos da nossa história comum e das nossas diferenças com as tradições acadêmicas dos demais países da América Latina e do Caribe e principalmente no que se refere à presença (ou ausência) dos horizontes de conhecimento dos povos indígenas afro-ibero-americanos. Em seguida, quem somos nós em relação à academia de países ocidentais: nossa identificação com ela e o tipo de intercâmbio e de influência que ela exerce sobre a nossa própria academia. Mais um passo adiante, quem somos nós em comparação com as tradições acadêmicas da África, continente que nos formou em grande medida e com cuja academia nós exercemos pouquíssimo diálogo; e também como nos situamos frente à Ásia, ao Oriente Médio e às demais regiões do mundo? E, por último, para regressar à questão primordial: o que é nossa academia em termos dos mais de trezentos povos e nações indígenas do Brasil, das inúmeras tradições afro-brasileiras, das culturas populares, dos quilombolas e dos demais povos tradicionais? A tomada de consciência diante dessas questões nos permitirá avaliar a intensidade da nossa colonização e subordinação ao mundo acadêmico ocidental e formular caminhos concretos, objetivos e subjetivos, para sua superação (Carvalho, 2020, p. 90).

De posse dos questionamentos de Carvalho, como também do fato de que a descolonização da universidade e dos saberes demandam tempo, assim como os motivos que me impulsionaram a empreender uma pesquisa em que destaco os percursos individuais e coletivos que me conduziram na formulação e na implementação da Pedagogia da Carta, convém perguntar: para além do pacto da branquitude e do conservadorismo acadêmico em relação às pesquisas escritas em primeira pessoa, quais razões têm impedido mulheres como eu de terem acesso a esses espaços? Parafraseando a indagação da feminista negra Lélia Gonzalez, pergunto: em se tratando do campo de pesquisas guiadas por histórias de vida para refletir acerca da formação de professores, “e a educadora negra?! Cumé que fica?!” (Gonzalez, 1981, p. 4).

Na busca por respostas para essas indagações, convém pensar a respeito da condição feminina negra no Brasil, buscando apreender como tem sido a travessia desse grupo social no país, no que se refere ao acesso à educação, ao exercício da cidadania. Convém ainda elucidar de que maneira o racismo atravessa e marca a existência das mulheres negras. Desse modo, buscarei uma interlocução principalmente com as pensadoras Patricia Hill Collins e bell hooks, cujos trabalhos, embora escritos a partir do Norte Global, nos lembram que “a invisibilização das mulheres negras e de nossas ideias – não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, na Europa [...] tem sido decisiva para a manutenção de desigualdades sociais” (Collins, 2019, p. 32).

Dentre outros pensadores, interessa ainda dialogar com o antropólogo Muniz Sodré, que, ao dissertar sobre “o efeito permanente da estrutura escravista no Brasil” (Sodré, 2023, p. 56), possibilita a compreensão das razões que fazem com que mulheres negras encontrem dificuldades para narrar seus percursos profissionais e pessoais no espaço acadêmico.

## **1.2 Pode a mulher negra falar? Refletindo sobre a condição feminina negra no Brasil**

A provocação acima se dá em alusão à obra *Pode o subalterno falar?* (2012), assinada pela pensadora indiana Gayatri Chakravorty Spivak. Em um ensaio extremamente denso, construído a partir de estudos marxistas, feministas e pós-coloniais, Spivak nos convida a romper com os processos de violência epistêmica, que limita nossa capacidade de perceber a vastidão do mundo, como também coloca o pensamento das mulheres em condição de subalternidade na mais profunda obscuridade (Spivak, 2012, p. 98).

As assertivas da teórica literária, nascida em Calcutá, estão situadas no contexto da Índia, país ainda organizado pelo sistema de castas, o que faz com que mulheres indianas sejam aprisionadas no lugar de “sujeito historicamente emudecido” (Spivak, 2012, p. 89). Guardadas as devidas diferenças históricas, territoriais, políticas e sociais, é possível afirmar que, no Brasil, também vivemos em uma espécie de regime de castas, no qual secularmente as afrodescendentes têm sido silenciadas e confinadas em situações de pobreza e miséria.

Encontro no pensamento de Muniz Sodré, professor emérito da UFRJ, e Obá Aressá, no Axé Opô Afonjá<sup>11</sup>, elementos para sustentar essa afirmação. Segundo o intelectual baiano, encerrado legalmente o período escravista, em que o corpo e a mão de obra feminina negra foram explorados de maneira compulsória, teve início no Brasil o que ele nomeou “forma social escravista”, definida nos seguintes termos:

A Abolição deu lugar a um esquema existencial derivado de relações espaço-temporais com o afro-brasileiro – isto é, deu lugar à forma social escravista –, que implica, no limite, uma máscara ou uma maquiagem da discriminação racial. [...] No Brasil, a forma social escravista não é nenhuma “essência” da escravidão, e sim a reconstrução como forma expressiva de uma realidade desejada por elites dirigentes. Trata-se do mecanismo adequado à transmissão da senhorialidade e da fidalguia (Sodré, 2023, p. 121-134).

De acordo com Muniz Sodré, a forma social escravista incrustada no inconsciente e no modo de agir dos brasileiros, inclusive dos pertencentes às camadas mais empobrecidas, orienta as relações sociais no país. Um de seus pressupostos é a subjugação e a violência contra negros e negras, sendo a estes negado, até mesmo, o direito à vida<sup>12</sup>. De maneira aberta ou silenciosa, a desconfiança, a desqualificação e a violência tornam-se questões centrais na trajetória dos sujeitos negros. Nas palavras de Sodré:

Como se fosse uma obra de arte perversa, a forma social escravista cria a “relação racial” na esteira de uma histórica desconfiança residual ou uma aversão existencial ao indivíduo de pele escura, marcando espaços materiais e psíquicos nas relações intersubjetivas, embora gerando imagens convenientes de negação do racismo *stricto sensu* (Sodré, 2023, p. 86).

<sup>11</sup> No candomblé, após a confirmação ritualística, o título de Obá é concedido aos filhos de Xangô que tenham alguma relevância para a comunidade litúrgica. Muniz Sodré também é um dos primeiros filhos de Mãe Stella de Oxóssi (1925-2018), considerada uma das maiores ialorixás do Brasil.

<sup>12</sup> Segundo dados do Ministério da Saúde, o número de negros e pardos vítimas da COVID-19 foi o dobro, se comparado aos brancos. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Muniz Sodré acrescenta que, nesse processo de “perversa hierarquização racial” (2023, p. 73), os negros são vistos como cidadãos de segunda classe, o que ganha outros contornos em se tratando das mulheres negras, vítimas de uma sociedade que escolhe diariamente a continuidade de suas desigualdades abissais, como também da discriminação de gênero e raça. Os impactos da forma social escravista podem ser vistos na precarização da existência de grande parte desse grupo, que representa quase 1/3 da população brasileira<sup>13</sup>.

Pesquisas, dados e estatísticas apontam que, entre os mais vulneráveis, estão as mulheres negras. Não por acaso, a primeira vítima da Covid-19, que dizimou a vida de mais de 700 mil brasileiros, foi uma trabalhadora doméstica afro-brasileira, infectada pela patroa<sup>14</sup>, em um exemplo cabal do que a historiadora Luciana Brito definiu como “delírios escravistas coloniais”<sup>15</sup>. No que se refere ao desemprego, as negras também são maioria<sup>16</sup>. Nas filas para recebimento de programas de distribuição de renda e inclusão social, salta aos olhos a presença de corpos negros do sexo feminino.

Não posso deixar de mencionar a “epidemia” de feminicídio que, em 1995, ceifou a vida de uma das intelectuais brasileiras mais brilhantes que o Brasil já teve: a historiadora sergipana Maria Beatriz Nascimento<sup>17</sup>. De lá para cá, os crimes de ódio contra mulheres pretas aumentaram de maneira alarmante. Segundo dados divulgados em 2023 pela Anistia Internacional, 62% dos óbitos resultantes do ódio às mulheres vitimaram mulheres de pele escura<sup>18</sup>, assim como Beatriz. A filósofa e ativista Sueli Carneiro explica esse cenário da seguinte maneira:

---

<sup>13</sup> BOND, Letycia. Negras são 28% dos brasileiros, mas têm baixa participação política. *Agência Brasil*, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/eleicoes-2020/noticia/2020-10/negras-sao-28-dos-brasileiros-mas-tem-baixa-participacao-politica>. Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>14</sup> FANTÁSTICO. “Uma pessoa muito trabalhadora”, diz sobrinho de empregada doméstica que morreu de coronavírus. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/03/22/uma-pessoa-muito-batalhadora-diz-sobrinho-de-empregada-domestica-que-morreu-de-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 19 jul. 2023.

<sup>15</sup> BRITO, Luciana. Caso Miguel: morte de menino no Recife mostra “como supremacia branca funciona no Brasil”, diz historiadora. *BBC Brasil*, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110>. Acesso em: 21 jul. 2023.

<sup>16</sup> BRASIL ECONÔMICO. Desemprego no Brasil afeta mais os grupos de jovens, mulheres e negros. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2018-08-17/desemprego-mulher-jovem-negra.html>. Acesso em: 19 jul. 2023.

<sup>17</sup> Beatriz Nascimento foi assassinada a tiros no dia 28 de janeiro de 1995, ao tentar defender uma amiga vítima de violência doméstica. No capítulo II desta tese, dissertarei sobre a trajetória intelectual da historiadora, que, com o seu pensamento e ativismo, ofertou contribuições importantíssimas para a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

<sup>18</sup> G1. Mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio, aponta Anistia Internacional. Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/03/28/mulheres-negras-representam-62percent-das-vitimas-de-femicidio-no-brasil-aponta-anistia-internacional.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2023.

As desvantagens se manifestam desde a infância, em que se acumulam [...] condições desfavoráveis de vida para inscrever a negritude sob o signo da morte. Como contraponto, na branquitude se configura o vitalismo como signo que se consubstancia na maior expectativa de vida, nos menores índices de mortalidade e morbidade como consequência de seu acesso privilegiado aos bens socialmente construídos. Porém, o que advogamos aqui é que o “deixar viver e deixar morrer” define as condições de vida e de morte a que a racialidade estará submetida em todos os seus vetores pelo poder da soberania que a informa e que decide sobre o valor de cada vida e de cada morte no âmbito da racialidade (Carneiro, 2005, p. 78).

À negação do direito de ser e existir acrescenta-se a usurpação de um dos pilares da Constituição de 1988: o direito à educação, conforme ficou imortalizado na vida e na obra da escritora Carolina Maria de Jesus. Autora do best-seller *Quarto de despejo*<sup>19</sup>, traduzido em mais de 16 países, Carolina, mineira da cidade de Sacramento, frequentou a escola por apenas dois anos, condição também experimentada pela minha mãe<sup>20</sup>. Um estudo recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou que a taxa de analfabetismo entre as mulheres negras é mais que o dobro em relação às brancas<sup>21</sup>, o que aponta para o fato de que, apesar dos avanços sociais, das conquistas do Movimento Negro Educador (Gomes, 2018), nas duas últimas décadas, faz-se necessário percorrer um longo caminho para superar os abismos que separam propositalmente brancos e pretos no Brasil. Segundo Muniz Sodré:

A esquematização discriminatória tem um sentido que é a hierarquização excludente da cidadania negra. Apesar de pequenas conquistas obtidas ao longo de mais de um século de movimentação civil, [a mulher negra brasileira] configura uma cidadania de segunda classe, mantida em seu lugar por um racismo não legalmente sistêmico. Isto quer dizer que a hierarquia discriminatória é pautada por um paradigma da brancura parcialmente alheio à suposição de supremacia racial (como é, no limite, o caso dos Estados Unidos), mas atenta às aparências; isto é, à cor e ao status social (Sodré, 2023, p. 60).

---

<sup>19</sup> Publicado em 1960, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* permanece na lista dos livros mais vendidos do país.

<sup>20</sup> No dia 5 de fevereiro de 2025, enquanto eu fazia as últimas alterações da minha tese, antes de enviá-la para o meu orientador e caminhar em direção à defesa, Enelita Canuto Teles dos Santos, minha mãe, retomava os estudos, aos 70 anos, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma escola em que cursei parte do Ensino Fundamental e do Médio.

<sup>21</sup> IBGE. Em 2022, o analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Patrícia Hill Collins amplia essa discussão, ao afirmar, de maneira incisiva, que manter as portas do ensino básico e superior fechadas para meninas e mulheres pretas é fundamental para a manutenção de sociedades que não querem abrir mão do passado escravocrata, como também para perpetuar o estado de subordinação em que se encontra a maioria das negras. Collins lembra que “negar às afrodescendentes a possibilidade de se alfabetizar de fato impediu a maior parte delas de chegar à posição de acadêmicas, professoras, escritoras, poetisas e críticas” (Collins, 2019, p. 26).

A teórica feminista acrescenta que não é possível dominar sem objetificar o grupo subordinado. Dessa forma, além de excluir as negras do letramento e do ensino de qualidade, construir iconografias que as atrelam a imagens extremamente sexualizadas e em condição de subjugação (Collins, 2019, p. 164) tem servido para o aprofundamento de uma ordem injusta, que impacta também na maneira como esse grupo almeja e percebe sua inserção no espaço universitário. Collins destaca que a educação para o trabalho já na infância, sobretudo em “casas de família”, também contribuiu para as escolhas educacionais e profissionais das negras.

O passado-presente, ao impor impeditivos nos caminhos que levam aos bancos escolares, empurra as mulheres negras de forma sistemática para os “quartinhos de empregada” e para os “quartos de despejo”<sup>22</sup> (Jesus, 2014), o que me faz reverberar o pensamento de bell hooks. Ao lembrar do seu percurso como professora universitária, a educadora destacou que, superadas as dificuldades de permanência no ensino básico, e adentrando o ensino superior, muitas de suas alunas negras eram atravessadas pela baixa autoestima. Em função do discurso racista que reduz as afrodescendentes à “carne mais barata do mercado”<sup>23</sup>, elas se viam presas à ideia de que o trabalho intelectual não lhes pertencia. Mais do que isso: nos dizeres de hooks, as discentes percebiam o mundo acadêmico como uma experiência completamente distante da vida real, de tal modo que viam a dedicação ao intelecto com desprezo (hooks, 2005, p. 468). Segundo a teórica estadunidense:

Nas conversas com acadêmicas e não acadêmicas negras sobre nossa relação com o mundo das ideias em busca de conhecimento e produção intelectual, um dos temas constantes que vinha à baila era o receio de parecer egoísta, de não fazer um trabalho tão diretamente visto como

<sup>22</sup> Modo como a escritora Carolina Maria de Jesus nomeava a favela. Em um trecho de seu livro mais famoso, ela escreveu: “Eu classifico São Paulo assim: o Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde se jogam os lixos” (Jesus, 2014, p. 32). Sessenta e cinco anos após o lançamento de *Quarto de despejo*, o livro permanece na lista dos mais vendidos e traduzidos do país.

<sup>23</sup> Trecho da música “A carne”, de autoria de Marcelo Yuka e Seu Jorge.

transcendendo o ego e servindo os outros. Muitas negras, entre elas eu, descreviam experiências de infância em que o anseio por ler, contemplar e falar sobre uma mais ampla gama de ideias era desestimulado, considerando uma atividade frívola ou que nos absorvendo com tanta intensidade, nos tornaria egoístas, frias, destituídas de sentimentos e alienadas da comunidade (hooks, 2005, p. 470).

Assim, hooks refuta a ideia de que a inserção de negras na universidade e o trabalho intelectual redundariam no afastamento delas de suas comunidades de origem. Para a autora do livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (hooks, 2017), o afastamento se dá apenas quando a experiência acadêmica não estabelece relação com a superação do estado de subjugação em que se encontra boa parte dos indivíduos de pele preta. Desse modo, o medo de negar as origens, ao acessar o ensino superior, é mais uma “imagem de controle” (Collins, 2019, p. 135), propositalmente construída pelas classes dominantes para que não haja abalos no *status quo*.

Outro apontamento importante para o entendimento das dificuldades enfrentadas pelas afro-brasileiras, para ingressar e permanecer nas instituições universitárias, diz respeito à solidão. As estatísticas educacionais indicam uma sub-representação de corpos negros do sexo feminino nesses espaços, mesmo com as políticas de reserva de vagas, como também de assistência estudantil, o que dificulta a criação de um sentimento de pertencimento e a criação de coletivos e alianças. Em minha recente experiência como professora de uma instituição de ensino superior, por diversas vezes, recebi relatos de estudantes desejosas de abandonar a graduação por não se verem representadas no currículo acadêmico e também pela ausência de docentes negras<sup>24</sup>.

Collins (2019, p. 448) pontua que os planos de ensino, transmissores dos interesses das esferas de poder, também são instrumentos eficazes para a exclusão de negras do *locus* universitário. Para a autora, as práticas discriminatórias, que apagam deliberadamente as contribuições, os saberes afrodescendentes dos debates teóricos, são impeditivos para a afirmação e a construção de novas perspectivas a respeito desses sujeitos.

Nesse ponto, convém recorrer à tese de Sueli Carneiro mais uma vez. Para a filósofa, o confinamento das vozes negras nas universidades é um dos pressupostos do epistemicídio que, desde o período colonial, visa a aniquilar o pensamento e as formas de

---

<sup>24</sup> FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Gênero e Número*, jun. 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

vida dos grupos não pertencentes ao continente europeu. Nessa perspectiva, as artes, as ciências e as demais formas de saber, que não são de autoria masculina nem oriundas do Velho Continente, ora são apagadas, ora olhadas com descrédito. Para ressaltar que coibir a disseminação do conhecimento produzido por sujeitos negros também é uma forma de dominação, partilho a definição de Sueli Carneiro para o conceito de epistemicídio:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção de indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc. (Carneiro, 2005, p. 97).

Em relação aos que conseguem sobreviver ao racismo (Tolentino, 2023) e escapar das tentativas incessantes de matar a racionalidade, a capacidade de aprender dos povos negros, Sueli Carneiro afirma que o epistemicídio opera para tentar reduzir os modos de apreender o mundo e a produção científica desses sujeitos. Na cena pública, nos seminários, nos congressos, nas reuniões de colegiado e de orientação, em atividades da Academia Brasileira de Letras (ABL), ainda é muito comum ouvir que as obras de intelectuais negros e negras “não passam de um panfleto” ou de “militância”<sup>25</sup>. Carneiro explica a canonização de pesquisadores brancos e a detração da produção teórica negra desta forma:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio [...] se manifesta também no dualismo do discurso militante versus discurso acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro, enquanto é legitimado o discurso do branco sobre o negro. Via de regra, a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções,

---

<sup>25</sup> Em 2018, ao concorrer a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, Conceição Evaristo recebeu apenas 1 dos 35 votos, o que desencadeou uma série de manifestações e denúncias ao flagrante caso de racismo na instituição fundada por Machado de Assis.

são tratados, pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber, mas não de autoridade sobre o tema. Os pesquisadores negros em geral são reduzidos também à condição de fonte e não de interlocutores raciais no diálogo acadêmico, quando não são aprisionados exclusivamente ao tema do negro (Carneiro, 2005, p. 60).

Para fazer frente ao epistemicídio e às demais formas de opressão que recaem sobre os ombros das mulheres negras, Patrícia Hill Collins reivindica o empoderamento desse estrato social por meio do conhecimento. A acadêmica defende que, ao ingressar nas universidades, as estudantes criam condições para enfrentar uma ordem secular que, entre outras coisas, lhes nega a própria existência. Collins afirma que “o poder de reivindicar esses espaços para ‘pensar e fazer aquilo que não se espera de nós’ constitui uma importante dimensão do empoderamento” (Collins, 2019, p. 455).

Ainda de acordo com Collins, na universidade, elas encontrariam caminhos para decifrar as estruturas de poder das instituições e requerer medidas que garantam a equidade e o acesso a oportunidades diuturnamente negadas às negras. Nesse sentido, a afirmação das estudantes pretas toma um caráter não somente individual, mas também coletivo de promoção da justiça social. Segundo Collins:

Quando se trata de conhecimento, o empoderamento das mulheres negras implica rejeitar as dimensões do conhecimento que perpetuam a objetificação, a mercadorização e a exploração. As mulheres afro-[brasileiras] e outros grupos como o nosso nos empoderamos quando entendemos e usamos essas dimensões dos modos de conhecimento individuais, grupais e provenientes da educação formal que promovam nossa humanidade. Quando as mulheres negras valorizam nossas autodefinições, participamos das tradições ativistas domésticas e transnacionais de mulheres negras, vemos as habilidades adquiridas na escola como parte de uma educação voltada para o desenvolvimento da comunidade negra e colocamos as epistemologias feministas negras no centro das visões de mundo, nós nos empoderamos (Collins, 2019, p. 455).

Nesse aspecto, é imprescindível ressaltar a importância da política de cotas para o ingresso no ensino superior, instituída no Brasil a partir dos anos 2000, como mecanismo fundamental para o enfrentamento “das perversas formas de hierarquização racial” (Sodré, 2023, p. 73) e, conseqüentemente, para o empoderamento de meninas e mulheres negras. Nessas duas décadas, mesmo enfrentando forte oposição dos setores mais conservadores da sociedade, como a mídia hegemônica, essa modalidade de ação afirmativa, tornada Lei Federal em 2012 (nº 12.711/2012), após quase um século de reivindicações do Movimento Negro, tem se mostrado um instrumento eficaz de

reparação aos quase quatro séculos em que os escravizados e seus descendentes foram submetidos ao trabalho compulsório. É notório: a universidade está mais colorida, refletindo, de forma mais acentuada, a diversidade de classes e a étnico-racial que compõe o país<sup>26</sup>.

Na imprensa e na internet, abundam relatos de jovens negras que afirmam serem as primeiras da família a ingressar na universidade, depois de gerações inteiras de pessoas com pouco ou nenhum acesso à educação formal. Tal fenômeno também vem sendo objeto de diversos pesquisadores, que têm se debruçado sobre os (des)caminhos da juventude preta que, desde o início deste século, se faz presente em maior número no espaço universitário (Jesus, 2019). Além disso, já se vê também o reflexo dessa política em espaços de poder, decisão e prestígio. A título de exemplo, cito a ministra da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Anielle Franco, que foi cotista da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>27</sup>.

Cito também a trajetória de Carolina Dartora. Cotista e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 2022, Carol, como é conhecida, tornou-se a primeira deputada federal negra eleita no estado paranaense. Muniz Sodré lembra que a maior presença de mulheres negras em espaços até então inacessíveis para as que “vieram primeiro” é “politicamente importante na luta pela desestabilização das imagens e representações racistas que atuam dentro da forma social escravista” (Sodré, 2023, p. 192).

Como foi possível observar, sobreviver em um país construído nos moldes de uma sociedade de casta e orientado pela forma social escravista tem custado muito a nós, negras, o que justifica a pergunta feita nas primeiras linhas deste tópico: pode a mulher negra falar? Pode. Pode, sim. Contudo, exercer o direito à fala, à educação, ao reconhecimento da nossa capacidade intelectual, para a maioria de nós, exige a superação de inúmeros entraves. Conforme escreveu o médico psiquiatra martinicano Frantz Fanon: “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial” (Fanon, 1983, p. 14).

---

<sup>26</sup> Segundo pesquisa realizada de forma conjunta pela revista *Gênero e Número* e pela *Agência Pública*, no âmbito das faculdades e das universidades privadas, nos últimos 14 anos, mulheres negras ampliaram participação nos dez cursos universitários mais procurados pelo Prouni (Programa Universidade para Todos), que concede bolsas integrais e parciais de estudo em instituições particulares de Ensino Superior. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/educacao/noticia/2023/07/mulheres-negras-dobram-participacao-nos-cursos-mais-disputados-do-prouni.ghtml>. Acesso em: 26 jul. 2023.

<sup>27</sup> Ao lado da Universidade de Brasília (UnB), a UERJ foi uma das primeiras universidades do país a instituir a política de cotas raciais. Na primeira, ocorreu em 2001. Já na universidade fluminense, essa medida foi efetivada em 2003.

Com a pressa de quem por inúmeras vezes teve a humanidade sequestrada pela opressão racista, reivindico o meu direito de falar e de ser ouvida, ainda que a universidade apresente resistência em relação às escolhas teórico-metodológicas adotadas nesta pesquisa de doutorado. Conforme registrei anteriormente, escrever em primeira pessoa, narrar nossas próprias vidas, ainda tem se apresentado como um espaço de interdição para nós, negras.

Pensando nisso, nas linhas que se seguem, apresentarei o conceito de Escrivivência, defendido por Conceição Evaristo, por compreender que ele, como nenhum outro, abarca o sentido de reivindicar os nossos pontos de vista e experiências circunscritas pelos marcadores de gênero e raça, enquanto elemento importante no nosso modo de produzir conhecimento. De acordo com a escritora mineira: “Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras. [...] Se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não” (Evaristo, 2020, p. 30). Inicialmente, tal conceito foi discutido em pesquisas das áreas de Letras e Linguagens, com o objetivo de discutir a produção literária de Conceição Evaristo, contudo, em razão da difusão e da popularização da obra de Evaristo, assim como da ampliação do número de discentes negras em cursos de graduação e pós-graduação, a escrivivência tem sido cada vez mais utilizada como metodologia científica em estudos do campo da Educação das Relações Étnico-raciais. A esse respeito, farei apontamentos mais detalhados no próximo item deste capítulo.

Nessa travessia, em que me coloco como mulher, negra, escritora e educadora comprometida com a efetivação da Lei nº 10.639/2003, seguro firme nas mãos de Conceição Evaristo. Seguro também nas mãos de Lélia Gonzalez e sou guiada pelo seu pensamento. A intelectual mineira que, ao longo de sua trajetória, optou por redigir seus textos em uma linguagem distanciada dos padrões acadêmicos, para ser lida e compreendida, sobretudo pelos seus pares, pertencentes às classes populares, ressaltava que, como forma de dominação, a sociedade brasileira nos empurrava para a “lata do lixo” (Gonzalez, 2018, p. 193). Quase sempre com muita luta e sofrimento, nós, negras e negros, temos resistido a esse intento. É tempo de tomar a palavra: “O lixo vai falar, e numa boa” (Gonzalez, 2018, p. 193).

### 1.3 Escrevivências: partidas e chegadas de professoras negras

Costumo dizer que a vida é feita de (des)caminhos. Por que com uma pesquisa de doutorado seria diferente? Ao dar início a esse trabalho, concluí que o primeiro passo deveria ser conhecer, me situar sobre o campo científico no qual estava me inserindo. Eu precisava ter acesso ao que estava sendo produzido, no que se refere a narrativas autobiográficas no âmbito da Educação. Em um áudio de WhatsApp, disse à professora Constância Lima Duarte, minha mestra<sup>28</sup>, minha luz, o quanto estava feliz, entusiasmada com o fato de poder (re)escrever o meu percurso como professora, mais precisamente, problematizar, à luz da atual legislação educacional antirracista e do fazer docente, a experiência de troca de cartas entre meus alunos de Ribeirão das Neves e os estudantes de Moçambique.

Constância é professora há mais de 50 anos e também a maior referência em estudos de Literatura de Autoria Feminina no país. Como já dito anteriormente, e repito novamente, ao ouvir o meu áudio, ela disse: “Luaninha, você tem que trabalhar com o conceito de Escrevivência da Conceição Evaristo. Seu doutorado é sobre isso!”. As palavras dela foram uma espécie de revelação, pois eu realmente não havia refletido sobre essa possibilidade, mesmo conhecendo pessoalmente a Conceição há muitos anos e sendo leitora da obra dela. Não pensei duas vezes: acatei a orientação da minha mentora. Nas primeiras leituras da produção teórica de Conceição Evaristo, deparei-me com a seguinte assertiva:

A Escrevivência não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá (Evaristo, 2020, p. 38).

De maneira definitiva, por meio das palavras de Conceição Evaristo, estava compreendido que, ao optar pela autobiografia como recurso metodológico para refletir e teorizar uma prática pedagógica antirracista realizada em 2013, eu não estava refletindo e (re)pensando somente a minha jornada como mulher, negra, professora, mas também

---

<sup>28</sup> Viola Davis afirma que precisamos de mentores em nossa vida, que nos apontem caminhos, nos ensinem “como é que se faz”. Desde 2008, quando a conheci, Constância ocupa esse lugar na minha existência. A ela devo o meu ingresso na vida acadêmica, como muitas outras coisas que conquistei e pude acessar. A esse respeito, dissertarei no próximo capítulo.

os percursos do meu povo, da minha gente, cujas vidas são marcadas pelo passado escravocrata, pela desumanização, pelos desejos de liberdade, igualdade e justiça.

Guiada por Oxum e Iemanjá, ao falar do meu estar no mundo, da minha jornada como professora de História, voltarei os meus olhos, a minha palavra, para aqueles que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui, como também para os que foram impedidos de prosseguir, ficaram pelo caminho. Nesse espelho, olharei de forma atenta os que me ensinam, sobretudo as educadoras negras. Escrevivência, conceito desenvolvido e discutido por Conceição Evaristo desde 1995, dará vida e cor à minha pesquisa. Neste trabalho, ecoa no pensamento de Conceição Evaristo:

Escrevivência se realiza [...] como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita nos pertencem também. Pertencem, pois nos aprimoramos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não (Evaristo, 2020, p. 30).

Antes de prosseguir com a discussão em torno do conceito de Escrevivência, tão caro a esta produção acadêmica, abro um parêntese para contar um pouco da trajetória dessa educadora-professora-escritora que, com as palavras, desafia a casa-grande e me impulsiona a fazer o mesmo procedimento. Considerada uma das vozes mais proeminentes da literatura brasileira contemporânea, Conceição Evaristo possui livros traduzidos em diversos países<sup>29</sup>. Contudo, o reconhecimento do valor e da importância de sua produção literária, iniciada nos anos finais da década de 1970, chegou somente aos 70 anos, o que, segundo ela, tem sido uma constante na vida de escritoras e escritores negros.

Para explicar esse fenômeno, Conceição Evaristo usa uma única palavra: racismo. Quando questionada sobre seu sucesso, encontra brechas para rebater incisivamente o discurso da meritocracia que, além de se mostrar contrário às políticas públicas de

---

<sup>29</sup> Conceição Evaristo é autora dos livros *Ponciá Vicêncio* (2003), *Becos da memória* (2006), *Poemas de recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), *Canção para ninar menino grande* (2018) e *Azizi, o menino viajante* (2017). Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 22 jul. 2023.

inclusão social, parte da lógica de que “para conseguir algo, basta querer”. A esse respeito, Conceição Evaristo apresenta considerações de suma importância:

Sou exemplo de um discurso muito perigoso: a meritocracia. Tentam desconstruir a necessidade e justiça das ações afirmativas, que estariam favorecendo certas pessoas. Mas na verdade é uma dívida que a nação tem tanto com os africanos escravizados, quanto às nações indígenas. Esse discurso da meritocracia diz que se você estudar ou se esforçar, consegue. [...] Por que determinados sujeitos têm que estudar e se matar tanto, se outros já nasceram com tudo garantido? Para uns a escola é luta e conquista, já alguns nascem com esses direitos garantidos. [...] Então não me tomem como exemplo, não colem em mim esse discurso da meritocracia. Claro que estou feliz pelas minhas conquistas, mas por que uma mulher de 72 anos está conquistando isso a duras penas, e a grande maioria das mulheres não?<sup>30</sup>

A filha de dona Joana Josefina Evaristo, antes de se tornar professora e escritora, “lavou roupagens sujas dos brancos”<sup>31</sup>, em casas da Zona Sul de Belo Horizonte, e se tornou doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), título conquistado em 2011, quando completou 65 anos. Vencedora do Prêmio Jabuti (2015), em 2023, seus livros alcançaram a marca de mais de 500 mil exemplares vendidos. Em julho deste mesmo ano, Conceição Evaristo inaugurou a Casa Escrevivência. Situada na Zona Portuária do Rio de Janeiro, em um local conhecido como “Pequena África”<sup>32</sup>, a casa reúne parte do acervo pessoal de Evaristo<sup>33</sup>. Em março de 2024, Conceição Evaristo tornou-se a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Mineira de Letras, instituição que possui 105 anos de existência.

Voltando ao conceito de Escrevivência, a sua concepção tem despertado o interesse da academia, principalmente de pesquisadoras negras, que, assim como eu,

<sup>30</sup> EVARISTO, Conceição. “Não colem em mim esse discurso da meritocracia”, diz Conceição Evaristo. Entrevista concedida ao *site* Mídia Ninja. Disponível em: <https://midianinja.org/eduardosa/nao-colem-em-mim-esse-discurso-da-meritocracia-diz-conceicao-evaristo/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

<sup>31</sup> Trecho do poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>. Acesso em: 21 jul. 2023.

<sup>32</sup> O sambista Heitor dos Prazeres (1898-1966) foi o responsável por dar o nome de “Pequena África” à região que compreende os bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo, que, durante o período escravocrata, eram redutos de tráfico negreiro. Na “Pequena África”, encontram-se monumentos que atestam o papel proeminente do Brasil em um dos maiores crimes da humanidade: a escravidão. Lá estão o Cais do Valongo, onde desembarcaram milhares de negros escravizados entre os séculos XVIII e XIX, e o Cemitério dos Pretos Novos, que de 1769 a 1830 recebeu os corpos dos cativos vitimados pelo trabalho compulsório e suas consequências.

<sup>33</sup> Em julho de 2024, Conceição Evaristo doou documentos pessoais para a Fundação Casa de Rui Barbosa, tornando-se a primeira escritora negra a ter um acervo depositado no Arquivo do Museu da Literatura Brasileira (AMLB). Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/conceicao-evaristo-vai-doar-documentos-de-seu-acervo-pessoal-para-a-fundacao-casa-de-rui-barbosa>. Acesso em: 12 dez. 2024.

veem suas vozes, suas faces, seus percursos, profundamente refletidos na epistemologia elaborada por Conceição Evaristo. Nesses corpos, quase sempre oriundos de famílias empobrecidas e sedentos por afirmação dentro e fora da academia, as proposições de Conceição Evaristo repercutem de maneira contundente:

Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escritas citadas [autobiografia, escrita de si], a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar da Escrevivência já demanda outra leitura. Escrevivência surge de uma prática [...], cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p. 38).

Dada sua formação inicial e a condição de expoente da literatura afro-brasileira, as pesquisas em torno do conceito de Escrevivência se dão em maior número nos cursos de mestrado e doutorado situados nas Faculdades de Letras e de Linguagens. Para sustentar a presença recente, mas já significativa no uso deste conceito em pesquisas do campo da Educação, mais precisamente na formação de professores, empreendi um levantamento no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para tanto, utilizei os termos Escrevivência e Escrevivências como palavras-chave e também tomei como “filtro” somente trabalhos defendidos em programas de Pós-graduação em Educação.

Ao conceito formulado por Conceição Evaristo, somei as designações escrita e narrativa de si, autobiografia, biografia, biografia educativa e narrativa autográfica, por entender que elas também poderiam me levar a pesquisadoras negras que tomaram Escrevivências como metodologia teórica e epistemológica. Fiz com a consciência de que esta não é uma tarefa fácil, em razão da multiplicidade de denominações utilizadas para uma mesma metodologia científica (memórias, lembranças, relatos de vida, depoimentos, métodos autobiográficos, narrativa autobiográfica etc.), conforme alertou Belmira Oliveira Bueno *et al.* (2006, p. 288).

Além da busca pelos termos acima, o levantamento demandou ainda a leitura dos resumos e, em algumas ocasiões, do sumário e das páginas iniciais, de modo a certificar-me de que os trabalhos foram defendidos por autoras negras que também tomaram Escrevivências como referencial. Julgo importante pontuar que estou consciente de que, ao fazer essa busca, talvez não tenha conseguido catalogar todas as teses e dissertações, conforme eu pretendia. A meu ver, o repositório da Capes ainda precisa de atualizações

que possibilitem pesquisas mais refinadas, apuradas. Geralmente, quando é feito um recorte de termos, com o objetivo de concentrar ao máximo um determinado tema, a conexão do *site* é interrompida, sendo necessário iniciar a busca novamente.

Nesse sentido, localizei um total de onze trabalhos, defendidos entre 2020 e 2023, o que sinaliza que a adoção do conceito de Escrivivência no campo da Educação, para refletir a respeito de trajetórias docentes negras, ainda é muito recente e incipiente. Destes, quatro foram realizados por meio da interlocução entre pesquisadoras e educadoras negras na condição de sujeitos de pesquisa, em que se buscou aferir percursos docentes e trajetórias de vida a partir de entrevistas. Por não ser esse o objetivo do meu trabalho, elas ficaram de fora da lista de estudos analisados.

Em cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, encontrei objetivos e metodologias científicas que estão em consonância com os caminhos que escolhi trilhar para, por meio de um relato autobiográfico, discutir e refletir em que medida a minha experiência enquanto docente negra, ativista e pesquisadora reverbera na proposição e adoção de práticas pedagógicas antirracistas e, mais precisamente, na construção e efetivação da Pedagogia da Carta, que redundou na troca de cartas entre estudantes de Ribeirão das Neves e de Moçambique, como já assinalamos. Nesse conjunto de sete produções acadêmicas, percebe-se uma busca por parte de pesquisadoras negras de “se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera”, conforme pontuou Conceição Evaristo (2020, p. 35) ao dissertar sobre o conceito de Escrivivência.

Na dissertação intitulada *A colonialidade que vive em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si*, a educadora Gabriela Santos da Silva parte do pensamento de Conceição Evaristo para recuperar as “violências praticadas contra [o seu] corpo feminino e preto” (Silva, 2021) e, com isso, mapear de que modo se deram seus processos emancipatórios enquanto mulher negra.

Além do referencial teórico-metodológico ofertado por Conceição Evaristo, Silva estabelece um franco diálogo com autoras que têm contribuído sobremaneira com rupturas epistemológicas no espaço acadêmico, a exemplo de Patrícia Hill Collins, bell hooks, Neusa Santos, Lélia Gonzalez, Kimberlé Crenshaw, que se fazem presentes na minha vida e no meu trabalho. A estes nomes somam-se Achille Mbembe, Frantz Fanon e Aníbal Quijano, pensadores que também me ajudam a construir esta tese. A partir da análise das marcas deixadas pela colonialidade em seu corpo, Gabriela Santos da Silva faz um apelo às suas irmãs de cor: “Mulheres pretas, eu imploro: emancipem-se!”.

Em *Escrevivências de uma mulher negra, educadora matemática: uma dissertação-manifesto-autobiográfica*, oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Ellen de Cássia Pinto objetivou “escrever, a partir de dentro, dos próprios sentimentos da autora e os significados de elaborar uma pesquisa, em uma perspectiva contracolonial” (Silva, 2022). Por essa ótica, a pesquisadora apresentou “métodos de escrita dissidente e aporte teórico contracoloniais, modos outros de fazer pesquisa”, que culminaram em uma série de reflexões sobre “os imprevistos durante o mestrado, sobre saúde mental, sobre formas de escrita, sobre inseguranças e, sobretudo, sobre a centralidade da mulher africana na diáspora da Maafa brasileira que tenta, de inúmeras formas, sobreviver” (Silva, 2022).

Na dissertação *Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade*, Maria Eduarda Ribeiro da Silva usou as seguintes palavras para definir os objetivos de sua pesquisa:

De modo a evocar minhas memórias no que tange à minha infância, formação e assunção social como professora/educadora e mulher negra, dialogo com os estudos de gênero, classe social e relações étnico-raciais pelos olhos de minhas vivências em consonância com documentos de cunho normativos que regem o saber (Silva, 2021).

Tendo como foco suas escrevivências, a autora debruçou-se sobre documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução do Conselho Municipal da Educação de Caxias do Sul, que estabelece os princípios orientadores no ensino das contribuições de povos afro-brasileiros e indígenas.

Na dissertação *Escrevivendo-me negra: práticas pedagógicas afrofemininas*, Cristiane Santos de Melo (2020) valeu-se de sua experiência como educadora do segmento infantil em uma escola situada em Lauro de Freitas/BA e de epistemologias afro-feministas para discutir e formular metodologias de ensino antirracistas para crianças pequenas. Segundo a autora, nesse trajeto, tiveram presença destacada a escrita de si, a autobiografia de formação e a Escrevivência como métodos de pesquisa.

Em *Leia-me negra: itinerários formativos no CMEI Djalma Ramos*, a educadora Fátima Santana Santos (2019) buscou “recobrir com narrativas teórico-críticas algumas das itinerâncias formativas construídas, de 2015 a 2018, no Centro Municipal de Educação Infantil doutor Djalma Ramos, também em Lauro de Freitas/BA”. Para tanto, Santana “utilizou traços do método etnográfico em educação”, dando luz às experiências

vividas durante sua prática profissional como coordenadora pedagógica em uma instituição escolar pública.

Da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), emerge a tese *Escrevivências em Arte-Educação e Direitos Humanos: um diário de cacos como narrativa autobiográfica*, assinada por Adrise Ferreira de Souza. A professora-pesquisadora debruçou-se sobre um diário “com textos de campos organizados e analisados como fragmentos de cacos recolhidos pela memória pessoal e ancestral” (Souza, 2022). No resumo, Souza destaca que se trata de uma investigação científica escrita em primeira pessoa, que visou a “sistematizar e compreender os impactos de experiências no ensino de Artes Visuais associadas à Educação em Direitos Humanos (EDH) e à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER)” (Souza, 2022). Nesta produção, a arte-educadora também privilegiou epistemologias feministas negras e decoloniais.

Belijane Marques Feitosa defendeu a tese *Para um carregamento colonial, um ebo decolonial: saberes e fazeres da pedagogia do terreiro e sua contribuição para a formação de professores*, na qual “objetivou analisar como a Pedagogia do Terreiro e os ensinamentos fundamentados e vivenciados nas macumbas podem contribuir para um repensar epistêmico-metodológico sobre a formação de professores” (Feitosa, 2022) e, conseqüentemente, para a decolonização do conhecimento. Nesse trabalho, a educadora buscou narrar, a partir de suas “auto(orís)etnografias”, como os saberes e fazeres da pedagogia dos orixás podem se articular com os saberes da universidade e trançar teias que possibilitem uma formação de professores atravessada pela decolonialidade (Feitosa, 2022).

Conforme apresentado nas descrições das teses e dissertações acima, balizadas pelo conceito de Escrevivência, as pesquisadoras contam, recontam suas travessias e as dos seus, como também desafiam, questionam o campo científico, apresentando novas formas de fazer pesquisa, contestam o que se convencionou chamar de cânone acadêmico, que, nos dizeres do antropólogo Kabengele Munanga, é majoritariamente composto por “machos, brancos, mortos” (Munanga, 2009, p. 189). As pesquisas aqui mencionadas apontam para a direção de que é tempo de escrever o que por muito tempo não pôde ser escrito. É tempo de falar, evocar as vozes secularmente emudecidas. Nesse cenário, estão as professoras negras ainda colocadas às margens do espaço acadêmico, o que reforça a minha escolha por tecer esta tese a partir dos horizontes traçados por Conceição Evaristo:

Escrevivência [...] é uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas com a justa compreensão de que a letra não é só minha (Evaristo, 2020, p. 35).

Em reflexão sobre o tema, Eduardo de Assis Duarte destaca que, na busca por escrever, está inscrita também uma perspectiva quilombista, conceito formulado por Abdias Nascimento<sup>34</sup>. Ator, advogado, político e artista plástico, Abdias é uma das maiores referências da causa negra no país. No ano de 1944, em plena ditadura de Getúlio Vargas, fundou no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN). O projeto que revelou nomes importantes das artes brasileiras, como Ruth de Souza e Haroldo Costa, possuía um forte caráter educativo, o que despertava a ira também das patroas, uma vez que oferecia turmas de alfabetização no período noturno e era frequentado por trabalhadoras domésticas. Segundo o seu fundador, pretendia-se combater o racismo onipresente na sociedade, além de trabalhar pela valorização social do negro, por meio da educação, da cultura e da arte.

Ao formular o conceito de “quilombismo”, Abdias Nascimento defendia “a reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo”<sup>35</sup>. Nesse sentido, empreender uma pesquisa calcada na perspectiva da Escrevivência torna-se um exercício de recuperar e honrar o legado deixado pelos quilombolas. Passados mais de 130 anos da abolição da escravatura, eles nos ensinam sobre luta e resistência do povo negro.

Assumir a Escrevivência como metodologia científica, em um espaço que resiste à descolonização do saber e do pensamento, alinha-se ao projeto contra a desumanização racista e em favor da emancipação da população negra, proposto por Abdias Nascimento. A partir do encontro entre Conceição Evaristo e Nascimento, é possível afirmar:

A Escrevivência [surge] como ruptura de fronteiras entre as formas e/ou gêneros narrativos, ao recorrer a traços do testemunho coletivo e da escrita de si [...] voltada para a memória dos despossuídos, via de regra

<sup>34</sup> Abdias Nascimento faleceu em 23 de maio de 2011, aos 97 anos. Atualmente, o Inhotim (Brumadinho/MG), maior museu a céu aberto da América Latina, abriga a exposição “Primeiro Ato: Abdias do Nascimento e o Museu de Arte Negra”, que reúne pinturas, fotografias do artista e ativista. A curadoria é de Elisa Larkin Nascimento, viúva de Abdias.

<sup>35</sup> NASCIMENTO, Abdias. O quilombismo. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/1444-abdias-nascimento-quilombismo-um-conceito-cientifico-historico-social>. Acesso em: 23 jul. 2023.

silenciada. E em todos esses procedimentos subjaz em estado latente a herança quilombola e sua repercussão quilombista. A Escrivência nasce da leitura atenta da história de trezentos e cinquenta anos de escravização e de todos os seus resquícios. E aponta a atualidade da postura teorizada por Abdias Nascimento ao representar o quanto os gestos históricos de resistência à exploração e ao racismo não se restringem ao passado colonial, imperial e republicano, mas se atualizam no brutalismo dos dias de hoje e exigem formas múltiplas de resistência e afirmação (Duarte, 2020, p. 88).

Ao desenvolver esta tese, vinculada a uma universidade que inicialmente não foi pensada para mim, para pessoas como eu, resisto ao brutalismo dos dias de hoje e, talvez, contribuo para que outros e outras resistam também. Ao partilhar histórias individuais e coletivas, almejo colaborar para a inserção e o reconhecimento de vozes negras no campo da pesquisa em Educação das Relações Étnico-raciais, além de ofertar subsídios epistemológicos para a construção e o fortalecimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Sem que eu me desse conta disso, essa caminhada já foi iniciada. Há mais de uma década, tenho registrado as minhas Escrivências em *sites* da internet, uma vez que, por meio de crônicas, escrevo sobre o racismo que marca e atravessa o meu corpo, insurjo contra a subjugação da minha gente e sonho com o “nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos” (Fanon, 1983, p. 181).

A minha Escrivência está nos dois livros que publiquei: *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (2018) e *Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação racial no país* (2023). Em ambos, a menina Luana e a professora Luana Tolentino se fazem presentes. Como uma escritora, escrevo em primeira pessoa, registro memórias, sobretudo as que se passaram no interior das escolas que, em grande medida, são o lugar das primeiras lembranças de racismo na vida de nós, negros e negras. Busco honrar a luta do meu pai, da minha mãe, dos meus ancestrais. Busco abrir outras portas também.

Nesse trajeto, é importante lembrar: “A nossa Escrivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30).

## **2. ESCRIVIVÊNCIAS, A LEI Nº 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA: INTERSECÇÕES**

### **2.1 Vinte e dois anos não são vinte e dois dias: avanços e desafios da Lei nº 10.639/2003**

Em janeiro de 2025, a Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira em escolas públicas e privadas, completou 22 anos. Ao dissertar sobre a referida lei, reconhecida como um marco na luta contra o racismo no país, é fundamental destacar que ela resulta de uma luta secular, tendo como ator principal o Movimento Social Negro (Gomes, 2018), composto por ativistas, educadores, operários, intelectuais, sindicalistas, donas de casa e tantos outros segmentos da comunidade negra.

Em meio a tantas vozes que foram fundamentais para a implementação de uma agenda de governo sensível e comprometida com a superação da injustiça racial no Brasil, no período compreendido entre 2003 e 2016, convém ressaltar a atuação de duas das maiores intelectuais insurgentes (hooks, 2017, p. 41) do território nacional: Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. Suas proposições, fomentadas ainda nos idos de 1970, já sinalizavam quanto à importância de se criar no país uma legislação educacional em favor do reconhecimento de crianças, jovens e adultos negros, dando concretude à máxima da médica afro-brasileira Jurema Werneck: “Nossos passos vêm de longe” (2009).

Nascida na capital sergipana em 12 de julho de 1942, Maria Beatriz Nascimento é a oitava filha da dona de casa Rubina Pereira do Nascimento e do pedreiro Francisco Xavier do Nascimento. Aos sete anos, assim como milhares de nordestinos, migrou-se com a família para o Rio de Janeiro. Formada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi na “cidade maravilhosa” que Beatriz Nascimento se firmou como uma das mais importantes militantes da luta antirracista no Brasil, tendo significativa participação na fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR, sigla mais tarde reduzida para MNU), que em seu manifesto denunciava a falácia do mito da democracia racial, reivindicava o fim da violência e da discriminação sofrida pelos negros cotidianamente, além de exigir políticas públicas em benefício dos afro-brasileiros.

Antes de apresentar a relevância de Beatriz do Nascimento no que se confere à promulgação da Lei nº 10.639/2003, faço um parêntese para dissertar sobre o apagamento do pensamento de intelectuais negras, realidade mencionada anteriormente nesta tese.

Assassinada em 1995, a obra e atuação da historiada ficaram relegadas ao silêncio na esfera pública e nos espaços de conhecimento por mais de duas décadas. Somente em 2021, seus escritos chegaram a uma editora de grande circulação, graças ao período de efervescência da luta negra no Brasil e também ao trabalho incansável do geógrafo Alex Ratts, responsável pela pesquisa, reunião e organização dos textos que compõem *Uma história feita por mão negras: relações raciais, quilombos e movimentos* (Ratts, 2021). A omissão por parte dos espaços de conhecimento em relação às contribuições teóricas de Beatriz Nascimento podem ser melhor compreendidas nas palavras de Sueli Carneiro:

Na sua versão mais contemporânea nas universidades brasileiras, o epistemicídio, se manifesta também no dualismo do discurso militante versus acadêmico, através do qual o pensamento do ativismo negro é desqualificado como fonte de autoridade do saber sobre o negro [...] Via de regra, a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas onde, via de regra, figuram autores negros não brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. Os ativistas negros, por sua vez, com honrosas exceções, são tratados pelos especialistas da questão racial, como fontes de saber, mas não de autoridade sobre o tema. Os pesquisadores negros em geral são reduzidos também à condição de fonte e não de interlocutores reais no diálogo acadêmico (Carneiro, 2005, p. 61).

Felizmente, hoje as entrevistas, artigos e poemas de Beatriz Nascimento são facilmente encontrados nas livrarias e, de maneira mais recorrente, em teses, dissertações, congressos e seminários. Isso também ocorre em perfis das redes sociais dedicados à comunidade negra. A pensadora nordestina é reconhecida como pioneira nos estudos sobre a formação de quilombos, “sistemas sociais alternativos” (Nascimento, 2021, p. 114) que, desde o século XIX, se configuram como espaços de resistência ao escravismo e afirmação da cultura e história negras<sup>36</sup>.

Nesse contexto, entendo que as contribuições de Beatriz Nascimento para o campo da Educação das Relações Étnico-raciais ainda foram pouco exploradas. Ao percorrer seus escritos, fica evidente que a pesquisadora foi uma das porta-vozes das denúncias e reivindicações que culminaram com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Em 1982, ao

---

<sup>36</sup> Em 5 de junho de 2012, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que tem como um dos princípios “garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentação de seu território tradicional”. O parecer teve a professora Nilma Lino Gomes como relatora.

rememorar sua infância, Beatriz Nascimento revelou o tratamento discriminatório e desigual recebido por crianças negras no espaço escolar da seguinte maneira:

Acho que muita criança negra tem esse mesmo problema [de não que ir à escola] e é por isso que não estuda, muitas vezes não passa de ano, tem dificuldade na escola por causa de um certo tipo de isolamento que não é facilmente perceptível. É aquela mecânica da educação que não tem nada a ver com esses grupos de educação familiar, a mecânica da leitura, onde você não sabe o que está nos livros (Nascimento, 1982, *apud* Ratts, 2006, p. 48).

Além de nomear o modo com que a opressão racial se dá no ensino infantil, Beatriz Nascimento também destaca que a escola muitas vezes se mostra como um espaço que “não tem nada a ver” com as vivências do grupo social negro. Publicado em 2004, ou seja, 22 anos após a denúncia de Nascimento ser proferida, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que orienta os caminhos para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, apresenta justamente a necessidade de “superar o etnocentrismo europeu” (Brasil, 2004), como forma de criar nas unidades de ensino um ambiente ao qual as crianças pretas se sintam pertencentes e sejam nele reconhecidas e valorizadas.

Valendo-se de suas escrivivências, em outro texto, Beatriz Nascimento menciona diversas formas de tirania experimentadas por meninas e meninos pretos ao longo do percurso escolar: a violência como uma espécie de “rito de passagem”, o silêncio dos professores e a ausência de “espelhos” nos quais esse grupo possa ver sua imagem refletida de forma positiva. A esse respeito, a pesquisadora escreveu:

Quando eu comecei a mergulhar dentro de mim, como negra, foi justamente na escola que era um ambiente em que eu vivia com a agressão pura e simples, com o isolamento, com as interpretações errôneas, estúpidas das professoras, a ausência das pessoas da minha cor na sala de aula, a falta de referência. No meu caso específico, o mecanismo para romper com esta situação de adversidade em que eu vivia era justamente estudar e tirar cem, que era a nota máxima da minha época. Eu era uma criança extremamente bem comportada na escola primária, muitas vezes era elogiada pelas professoras porque eu era a mais educada, não pedia nem para ir lá fora durante a aula. O que eu era, era muito reprimida (Nascimento, 1982 *apud* Ratts, 2006, p. 49).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, a antropóloga Lélia Gonzalez também fez de sua produção teórica instrumento de denúncia do racismo onipresente no sistema educacional brasileiro, além de apontar caminhos para a construção de escolas e

universidades guiadas pela celebração da diversidade étnico-racial existente no Brasil. Filha de um operário e de uma trabalhadora doméstica, Lélia nasceu na capital mineira em 1º de fevereiro de 1935. Reverenciada como o nome mais importante do movimento de mulheres negras, a ativista teve participação destacada em um dos momentos mais significativos da história nacional: ao lado de outros militantes, fundou em 1978, na cidade de São Paulo, o MNU.

Ao longo de toda a sua obra, Lélia Gonzalez chamou a atenção para as consequências nefastas dos altos índices de analfabetismo que assolavam negros e negras. A filha mais nova de uma família composta por 18 irmãos também não hesitou em apontar a escola como instrumento eficaz de propagação e manutenção do racismo. Embora o fragmento seja longo, convém destacá-lo, uma vez que ele ratifica a relevância do pensamento da intelectual negra para a formulação da legislação educacional antirracista vigente:

Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldades em perceber o que o sistema destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula e nos momentos de recreação apontam para o processo de lavagem cerebral de tal ordem que a criança que continua seus estudos e que por acaso chega ao terceiro grau já não mais se reconhece como negra. E são exatamente essas “exceções” que, devidamente cooptadas, acabam por afirmar a inexistência do racismo e de suas práticas. Quando se dá o oposto, isto é, a não aceitação da cooptação e a denúncia do processo de superexploração a que o negro é submetido, surge imediatamente a acusação de “racismo às avessas” (Gonzalez, 2018, p. 70).

Conforme é possível notar no exposto acima, as reivindicações de Beatriz Nascimento e de Lélia Gonzalez, em defesa de uma “educação como prática da liberdade” (hooks, 2017) para a população negra, aliadas às ações de outros atores do Movimento Negro, resultaram nos pilares da Lei nº 10.639/2003, cujos avanços, desde a sua promulgação, são inegáveis. Impulsionado pela legislação supracitada, é notório um processo de revisão de materiais pedagógicos que, ao contrário dos estereótipos e estigmas reproduzidos de forma sistemática nas publicações nos anos 1980 (Silva, 2011, p. 30), têm sido elaborados por diretrizes nas quais representações da população negra de maneira destacada e positiva tornaram-se imprescindíveis, inclusive para a aprovação das obras em programas governamentais de aquisição de livros didáticos.

Nesse cenário em que o reconhecimento da persistência do racismo mobilizou diversos órgãos públicos e setores da sociedade civil, também merece destaque a inclusão

do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra<sup>37</sup>, no calendário escolar, pressionando as instituições a promoverem reflexões e práticas de ensino a respeito das contribuições históricas, culturais, econômicas e intelectuais da população negra. Em relação aos impactos causados e às mudanças promovidas pela Lei nº 10.639/2003, Nilma Lino Gomes escreveu:

O papel indutor dessa legislação e suas formas de regulamentação como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e na legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da lei n. 10.639/03 – entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – tem instigado o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, os conselhos estaduais e municipais de educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra (Gomes, 2011, p. 117).

Pensada inicialmente para a educação básica, a Lei nº 10.639/2003 tem tensionado ainda a revisão dos currículos acadêmicos, profundamente orientados por uma perspectiva eurocêntrica da vida e do mundo. À frente do Grupo de Estudos André Rebouças (GTAR), juntamente com estudantes negros da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1973, Beatriz Nascimento já reivindicava essa mudança. Um dos objetivos da GTAR consistia em: “Introduzir gradualmente na universidade créditos específicos sobre as relações raciais no Brasil, principalmente nos cursos que abrangem as áreas de Ciências Humanas” (Ratts, 2006, p. 37). Fruto dessas reivindicações e da lei mencionada anteriormente, atualmente temos uma maior oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* e um crescimento no número de disciplinas referentes à temática racial.

Ao longo dessas duas décadas, não posso deixar de destacar escolas que notadamente conseguiram avançar no sentido de construir e promover um projeto político pedagógico fincado nas prerrogativas da Lei nº 10.639/2003, o que ainda não é muito comum no Brasil. Elas se destacam pela capacidade de mobilizar a comunidade escolar em torno da importância de (re)fazer currículos, práticas de ensino e discursos nos quais a dignidade de crianças e jovens negros sejam pilares. Nesse cenário, torna-se oportuno mencionar o trabalho desenvolvido na Escola Municipal Monsenhor Scarzello

---

<sup>37</sup> Por meio da Lei Federal nº 14.759/2023, em 2024, o dia 20 de novembro passou a ser feriado nacional.

(Joinville/SC), na Escola Municipal Florestan Fernandes (Belo Horizonte/MG), no Centro de Educação Infantil Djalma Ramos (Feira de Santana/BA), instituições premiadas, cujos trabalhos desenvolvidos tenho acompanhado de perto nos últimos oito anos.

A essas unidades de ensino públicas somam-se as práticas empreendidas em prol da superação do racismo na Escola Comunitária de Campinas, instituição privada localizada no interior de São Paulo. Frequentada por crianças e adolescentes majoritariamente brancos e de classe média alta, a Escola Comunitária de Campinas (ECC) é um caso raro no universo das escolas privadas do país. A instituição conta com um Coletivo Antirracista formado por pais e mães de estudantes, que tem impulsionado a ECC a promover uma série de iniciativas comprometidas com a promoção da equidade racial. Os resultados podem ser vistos na oferta de curso de formação e capacitação do corpo pedagógico e de demais funcionários, incluindo técnico-administrativos, porteiros e auxiliares de serviços gerais. Além disso, atualmente, a ECC possui um programa de ação afirmativa que privilegia a contratação de docentes e gestores negros. Ministrei uma formação virtual na ECC em outubro de 2021. Em 2023, participei de um novo encontro, no qual estiveram presentes alunos, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar.

Outro ponto que merece ser mencionado é o sucesso do “Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero”, criado em 2002 pelo CEERT. A premiação objetiva apoiar e dar visibilidade “às iniciativas pedagógicas, desenvolvidas por docentes e gestoras(es), do ensino infantil ao médio, nas cinco regiões geopolíticas do país, que buscam a equidade e igualdade étnico-racial e de gênero na Educação Básica”. Em 2023, o Prêmio recebeu mais de 700 inscrições, sendo premiado um trabalho realizado pela Escola Municipal Florestan Fernandes, citada no parágrafo acima. Em 2022, a Escola Municipal Monsenhor Scarzello ficou entre as finalistas<sup>38</sup>.

Tomando de empréstimo um ditado popular amplamente repetido pelos brasileiros, em se tratando da efetivação da Lei nº 10.639/2003, “nem tudo são flores”. Ainda que os avanços acarretados pela lei sejam dignos de comemoração, dados e estatísticas apontam para uma triste realidade: assim como foi denunciado por órgãos da imprensa negra nos anos finais do século XIX, o espaço escolar permanece sendo um lugar de violência e subjugação para negros e negras.

---

<sup>38</sup> As informações sobre o Prêmio Educar estão disponíveis neste *link*: <https://premioeducar.ceert.org.br/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

A título de exemplo, cito uma pesquisa recente, conduzida pelo Instituto de Referência Negra Peregum (IPEC) em parceria com o Projeto SETA<sup>39</sup>, cujos resultados revelaram que, para 38% dos entrevistados, escolas, faculdades e universidades são os locais em que mais sofreram preconceito racial. Intitulado “Percepções sobre o Racismo”, o levantamento foi finalizado em julho de 2023<sup>40</sup>. Esses dados vão ao encontro da assertiva da pesquisadora Eliane Cavalleiro, taxativa ao afirmar que, na escola, crianças e jovens negros “são destituídos de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno” (Cavalleiro, 2020, p. 100). Essa constatação ecoa nas teses e dissertações situadas no âmbito do Ensino de História dentro da perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais, defendidas a partir de 2003. No item 2.2 deste capítulo, apresentarei reflexões com fins de perceber de que modo os pesquisadores e pesquisadoras dessa área de conhecimento, na qual também estou inserida, têm pensado a proposição de metodologias e práticas de ensino anticoloniais.

## **2.2 A Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de História: o que dizem as teses e as dissertações?**

Este item do capítulo II nasce de uma sugestão da professora e escritora Patrícia Santana, referência nacional no que diz respeito à pesquisa e à efetivação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar. Parecerista do projeto de doutorado que apresentei ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, Patrícia apontou “a necessidade de incorporar pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas na disciplina de História”<sup>41</sup>.

Confesso que recebi com surpresa o apontamento acima: “Nossa! É mesmo! Não tem nada de História no meu projeto!”, ruminei. Mais do que surpresa, a leitura atenta e generosa de Patrícia trouxe-me uma inquietação, uma certa “crise de identidade” profissional. “Por que nunca falo de História?”, questionei. De fato, quando alguém pergunta sobre a minha atividade laboral, limito-me a dizer: professora, educadora.

---

<sup>39</sup> O Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA) foi fundado em 2021, no Rio de Janeiro. Nilma Lino Gomes, Zélia Amador e Cida Reis, nomes destacados do pensamento negro no país, fazem parte do Conselho Consultivo da instituição.

<sup>40</sup> CAVALCANTE, Larissa. Ambiente escolar é onde mais se sofre racismo, diz pesquisa. *Estado de Minas*, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2023/08/16/noticia-diversidade,1547029/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 14 out. 2023.

<sup>41</sup> Parecer enviado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG no dia 28 de março de 2022.

Jamais respondo “professora de História”. Quando sou apresentada em algum seminário ou evento, sempre se referem a mim como “professora Luana Tolentino”. Quando participo de programas de TV, na tela aparece a seguinte legenda: “Especialista em Educação”.

No momento em que escrevo esta tese, tenho dúvidas se de fato tenho a resposta exata para tantas indagações, mas, com o auxílio de Paulo Freire, tento respondê-las. Na minha percepção, a disciplina de História consiste em uma ponte, um caminho potente para “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2002, p. 28). Desse modo, mais importante do que os conteúdos escolares, os acontecimentos históricos, em si, são as reflexões, a tomada de consciência em relação às opressões que atravessam as camadas empobrecidas da sociedade, que os conteúdos da disciplina podem suscitar. Interessa-me, antes de tudo, a sala de aula, os sujeitos que ali estão e suas vivências. Por meio do excerto a seguir, Freire oferta-me elementos para melhor explicar o que encontro dificuldade de expressar:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente [...] de trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E a rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educadores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2002, p 28).

À luz do pensamento do educador pernambucano, em sala de aula, não bastava “cumprir o conteúdo” sobre a escravidão no Brasil, dizer que o regime escravocrata perdurou por mais de 350 anos, por exemplo. Buscava criar possibilidades para que os estudantes percebessem o quanto “o passado não passa” incide de maneira perniciosa na sociedade brasileira e, inclusive, está diretamente relacionado à baixa qualidade da educação ofertada à população e à violência que acomete esse grupo diariamente.

Desse modo, guardo na memória não as aulas de História em si, mas as falas e atitudes dos meus alunos diante desse modo de ensinar, conforme ocorreu em uma prática pedagógica, em uma turma do 6º ano, na qual utilizei o “Rap da Felicidade”, canção famosa da dupla de Mc’s Cidinho e Doca, para pensar o 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra. Após ouvir a letra, uma aluna sentenciou: “Professora, não é porque

a pessoa mora na favela que ela tem que ser humilhada!” Ela falou com a propriedade de quem vive em um espaço no qual a pobreza é criminalizada. Por meio de sua fala, a garota de 12 anos reivindicou o direito de ser reconhecida e tratada como cidadã que é.

A busca incessante por fazer da sala de aula um espaço em que meus alunos e alunas pudessem se expressar, ter sua humanidade e seus saberes valorizados, precedia o ensino de História. Talvez por isso, em alguns momentos, eu esqueça da minha formação, da maneira como as redes de ensino me veem e esperam que eu faça enquanto professora. Dito isso, volto à proposição da professora Patrícia Santana, que, para minha sorte, sugeriu que eu me (re)aproximasse da minha formação inicial, da minha área de atuação. Atualmente professora aposentada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG, ao longo de sua trajetória, Santana inspira e inspirou educadores com suas práticas de ensino, marcada pela resignificação do ensino de História, assim como a afirmação da autoestima dos sujeitos negros no espaço escolar. A título de exemplo, destaco o Desfile do Cabelo Crespo e Cacheado, em que meninos e meninas negras têm um espaço reservado para exibir seus cabelos. Esta prática serviu de grande inspiração ao meu percurso docente, tendo sido replicada na escola em que trabalhava no ano de 2017 (Tolentino, 2018, p. 30).

Sendo assim, sou imensamente grata pela sugestão, pois reconheço que, sem a observação dela, haveria uma grande lacuna em minha tese. Faço tal constatação com a consciência de que ao final deste trabalho, durante a defesa, fendas e sugestões serão apontadas pelo meu orientador e pela banca de avaliação.

Para atingir o objetivo de “incorporar pesquisas sobre práticas pedagógicas antirracistas na disciplina de História”, conforme sugerido por Patrícia Santana, recorri mais uma vez ao Catálogo de Teses da Capes. No campo de buscas, digitei os seguintes termos: “ensino de História Lei 10.639/03”. Ao digitá-los, a plataforma trouxe teses e dissertações de diversas áreas, uma vez que o termo “Ensino de História” remete ao texto da referida lei. Portanto, ao meu objeto de pesquisa, somaram-se trabalhos das mais diversas áreas de ensino. Sendo assim, fez-se necessário olhar de forma atenta as 216 pesquisas apresentadas e selecionar as que atendem à proposta desta tese. Nesse recorte, cheguei à soma de 25 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado<sup>42</sup>.

No meu entendimento, esse levantamento traz dados que merecem ser refletidos no espaço universitário e, conseqüentemente, no campo de pesquisa em Educação. Dentre

---

<sup>42</sup> Nesse levantamento, apenas dois trabalhos foram defendidos em instituições particulares de Ensino Superior, o que evidencia o baixo investimento em pesquisa nesse segmento.

os 27 trabalhos elencados, treze, ou seja, quase a metade, foram defendidos em programas de mestrado profissional<sup>43</sup>: onze no ProfHistória, um no mestrado profissional em Gestão e Políticas Educacionais e um no mestrado profissional em Educação. Diante desses números, questioneei: assim como o campo científico tem mostrado resistência quanto às pesquisas autobiográficas, às escrituras de educadoras negras, há também uma resistência por parte dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos em relação aos conhecimentos produzidos por professores da educação básica que têm pensado a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar? O mestrado profissional seria um espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização desses saberes?

Essas indagações me remetem às reflexões da professora Analise de Jesus Silva, que há muito tem pontuado a existência de uma hierarquização entre o bacharelado e a licenciatura, na qual os cursos de formação de professores são vistos como algo de menor valor nas universidades (Silva, 2009, p. 38). Diante disso, penso se a concentração de estudos sobre práticas pedagógicas antirracistas e o Ensino de História em programas de mestrado profissional não são parte desse processo de hierarquização do conhecimento. Ao tratar das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, Nilma Lino Gomes afirma que “os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo de conhecimento e pela teoria educacional” (Gomes, 2018, p. 68), reverberando na maneira como as propostas de pesquisa e os conhecimentos nelas contidos são recepcionadas no espaço acadêmico.

Pensando nas reflexões acima, dou início à análise das teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes, nas quais observei principalmente os resumos, introduções e conclusões. O trabalho iniciado por Ana Célia da Silva (2011), pioneira nas investigações sobre a representação do negro nos livros didáticos, ainda na década de 1980, repercute no interesse de professores-pesquisadores em perceber as mudanças e permanências contidas nos materiais pedagógicos de História após a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Nas seis dissertações de mestrado analisadas, constatou-se que a legislação educacional antirracista impulsionou “mudanças qualitativas e quantitativas sobre a representação do negro nos livros didáticos [...]. As mudanças podem ser

---

<sup>43</sup> De acordo com Wagner Rodrigues Silva (2017, p. 711), os mestrados profissionais em Educação foram instituídos em 16/12/1998, por meio da Portaria nº 80 da Capes, “como uma resposta aos resultados negativos já conhecidos da formação inicial nas licenciaturas, vítimas do teorismo que mantém o distanciamento entre os conhecimentos produzidos na universidade e a prática efetiva do magistério nas escolas básicas”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kgsJwJDkb3hvdFTtk7Qm7vx/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

depreendidas, sobretudo, nas formas de representação das imagens e dos discursos verbais” (Nani, 2020, p. 7).

Ainda sobre a representação da comunidade negra nos livros didáticos de História, Caio Pinheiro Oliveira, autor da dissertação intitulada *Representações sobre a escravidão nos livros didáticos: o que mudou transcorridos dez anos da Lei 10.639/03*, destacou que, ao ser promulgada em janeiro de 2003, “a referida lei suscitou a atualização dos referenciais historiográficos que, por décadas, balizaram as representações acerca do tema escravidão nos manuais voltados ao ensino de História” (Oliveira, 2019). Ao debruçar-se sobre os livros que compõem a coleção “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, publicados entre 2003 e 2013, o pesquisador apontou que:

Após anos de lutas do movimento negro, a Lei n.º 10.639/03 foi aprovada e, a partir desse marco jurídico, representações valorativas sobre a escravidão começam pontilhar os manuais voltados ao ensino de História [...]. A análise das edições de 2003 a 2013 desvelou mudanças na forma de se representar a escravidão. Identificou-se um esforço em deslegitimar a subalternidade do escravo, instando-o à condição de protagonista na trama do sistema escravista. A partir dessa perspectiva, pululam em alguns livros artificios discursivos e imagéticos que representam valorativamente o escravo. Com efeito, para o interstício temporal delimitado pela análise, considerando os limites para renovação dos livros didáticos, foram observadas mudanças que, embora não tenho sido expressivas em termos quantitativos, se mostraram significativas (Oliveira, 2019, p. 110).

O excerto acima vai ao encontro dos resultados da pesquisa empreendida por Evandro Rodrigues, que, ao se debruçar sobre as obras *História conceitos e procedimentos*, *História e vida integrada* e *Nova História crítica*, publicadas entre 2005 e 2008, percebeu uma mudança na maneira como africanos e afro-brasileiros eram representados nos livros utilizados por estudantes do Ensino Fundamental II. Na dissertação *A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes* (Rodrigues, 2018), defendida na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o autor constatou que os livros estão “adequados ao estabelecido na Lei 10.639/03 e suas diretrizes”.

Em oito dissertações, sendo seis defendidas em Programas de Mestrado Profissional, práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas em aulas de História foram o tema principal. No estudo *História e cinema: filmes como ferramentas didáticas no ensino da História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03*, Antônio Barros de Aguiar propõe “o uso dos filmes ‘Orfeu Negro’ (1965), de Marcel Camus, e ‘Ganga

Zumba' (1963), de Carlos Diegues, como ferramentas didáticas no ensino de História e Cultura Afro-brasileira” (Aguiar, 2019).

Do mestrado profissional em História da Universidade Federal do Amapá (UFAP) advém *O uso da Pedagogia Griô nas aulas de História: possibilidades a formação docente contínua do 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual São Paulo – Santana/AP*. Socorro Madzy Marte, autora da dissertação, explica que

A pedagogia Griô foi escolhida em virtude de adotar, a partir de recursos como a contação de histórias de África somado ao uso de outros recursos como a música e as artes cênicas que trabalham a tradição oral nas aulas de História e sua contribuição para a construção de um conhecimento histórico, cultural e identitário que permita o combate de preconceitos e estereótipos direcionados aos povos de África na realidade brasileira dentro do contexto escolar com experiências exitosas em outras cidades do país, principalmente as localizadas nas zonas periféricas das mesmas, como é o caso da escola-campo escolhida (Marte, 2023).

O enfrentamento do preconceito e do racismo religioso nas escolas e na sociedade como um todo são bases da dissertação *Ensino de História, Cidadania e Religiões Afro-brasileiras: a Umbanda Traçada de Goiana (Pernambuco) nas práticas dos professores*, de Rozalves Rafael Nascimento de Lira (2017). Com essa mesma perspectiva pedagógica, ainda encontrei, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o trabalho de autoria do professor-pesquisador Rafael José Silva da Silva (2022), cujo título é *O ensino de História e a Lei 10.639/03: uma experiência de ensino de mitologia Iorubá na Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação Cidadã no município de Canos/RS, e o de Rosimar Rocha Pires de Oliveira (2020), As religiões afro-brasileiras e o ensino de História: um estudo no Município de Alegre/ES a partir da Lei 10.639/03 e das Ciências das Religiões*. Pensando nisso, pode-se afirmar que as dissertações acima citadas evidenciam:

Um avanço e uma ruptura com o currículo ainda eurocentrado/brancocêntrico. É um modelo de trabalho que oferece ideias de conteúdos possíveis de se desenvolver, introduz no currículo uma narrativa mitológica de um continente tão próximo, do qual origina boa parte dos habitantes do país, mas ainda tão desconhecido em diversos aspectos. Narrativas essas que acabam por valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira sendo essas as possibilidades que podem ser descortinadas pela Lei 10.639/03 (Silva, 2022, p. 97).

Nesse percurso de “valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira” no Ensino de História, percebe-se uma diversidade de propostas pedagógicas que destacam signos da juventude negra, como *Nas batidas dos beats e na cadência do Flow: Hip-Hop, Ensino de*

*História e identificação racial* (Mesquita, 2019) e em *Uma lei na ‘sarjeta’: a aplicação da 10.639/03 e as histórias em quadrinhos no Ensino de História* (Mendes, 2023).

Conforme registrado anteriormente, encontrei apenas duas teses de doutorado em que o objetivo central foi a proposição feita pela professora Patrícia Santana no parecer do meu projeto de pesquisa. Karla Andrezza Vieira (2022), autora da tese *Passados que não passam: racismo no Ensino de História e a Lei n. 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003-2021)*, buscou “perceber as tensões e os conflitos entre o presente/passado racializado e as demandas educacionais advindas com a Lei nº 10.639/03”. Em *Cultura, Educação e Ensino de História, combate ao racismo: narrativas sobre a Lei 10.639/03*, João Heitor Silva Macedo (2018) lança mão da sua trajetória de vida para “compreender como as narrativas (auto)biográficas de professores negros e negras contribuem para a efetivação da Lei 10.639/03 e como estas escolhas ajudaram a apontar um caminho para o combate ao racismo, a partir do Ensino de História”. Acessar a pesquisa de doutoramento do meu colega de jornada contribuiu também para fomentar, sedimentar, a minha certeza do quanto as escrituras de educadoras e educadores pretos são instrumentos potentes para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, Macedo afirma que:

A experiência narrada por nós, negros e negras, apresenta na oralidade narrativa a carga de uma história pautada por traumas e silenciamentos, que servem de motivação para a luta pelo reconhecimento e encontra em sua ancestralidade elementos de uma cultura que lhe dá sentido, uma cultura africana. [...] A interface entre as narrativas (auto)biográficas e a ancestralidade para um novo olhar para o processo de pedagogização, que vai além da mera exploração do campo de pesquisa, mas para a ressignificação de valores conceituais que se pretendem absolutos (Macedo, 2018, p. 197).

A despeito dos indicadores educacionais recentes, que infelizmente mostram a persistência do racismo escolar, contribuindo severamente para que as trajetórias de crianças e jovens negros sejam atravessadas por traumas e silenciamentos, conforme apontou José Heitor Silva Macedo na citação acima, a análise das teses e dissertações aqui mencionadas demonstra a importância da Lei nº 10.639/2003 enquanto política pública de ação afirmativa, que tem sido essencial também para a (re)construção da concepção dos brasileiros em relação à comunidade negra.

Em um país racista como o nosso, não podemos perder de vista o valor da referida lei como mecanismo de transformação social. É o que as reflexões, as pesquisas-ação

registradas nos trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo da Capes, que tiveram como finalidade pensar e efetivar práticas pedagógicas contracoloniais no Ensino de História, nos dizem. À importância da lei promulgada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva acrescento e destaco o valor inenarrável das políticas de cotas na (re)educação da sociedade brasileira, no processo de democratização do espaço acadêmico e na elaboração de teses e dissertações cuja temática racial assume o protagonismo. Sobre as mudanças ocorridas na UFMG, em particular, escreveu Rodrigo Ednilson de Jesus:

Embora só tenha aderido à Política de Cotas no ano de 2013, por força da lei federal, desde o ano de 2009 a UFMG já implementava uma política que exigia a autodeclaração racial para o acesso à Política de Bônus. Tal política consistia em um bônus adicional de 10% na nota das provas dos candidatos que tenham cursado os sete últimos anos da educação básica em escola pública e mais 5% para aqueles que, na mesma condição, se autodeclararem negros (pretos e pardos). [...] Ao mesmo tempo em que a mudança percentual impactou a dimensão estética do corpo discente da UFMG, pelo menos no âmbito da graduação, aos poucos este novo contingente de estudantes passou a influenciar diferentes dimensões da vida acadêmica, desde o espaço micro da sala de aula, passando pelos processos coletivos de politização da estética e da identidade racial, até chegar aos espaços de formulação e acompanhamento das políticas universitárias (Jesus, 2018, p. 126-128).

É no esteio desse movimento marcado por encontros, embates e disputas, e também a partir das escrevivências, dos relatos (auto)biográficos e das maneiras pelas quais eles se entrelaçam com o contexto sócio-histórico brasileiro, que surge a Pedagogia da Carta, metodologia de ensino antirracista sobre a qual dissertarei no capítulo III. Antes, abro espaço para refletir acerca das minhas narrativas de vida, uma vez que elas estão intimamente ligadas à minha atuação profissional, cuja realização desta tese é um de seus capítulos. Neste ponto, coaduno mais uma vez com as alegações de José Heitor Silva Macedo: “Cada ponto, cada encontro, são catalizadores de um processo que se faz pedagógico” (Macedo, 2018, p. 33).

### **2.3 Escrevivendo-me negra: (des)caminhos entre a infância e a docência**

No meu percurso acadêmico, tenho alguns lamentos. Um deles é não ter guardado com mais cuidado uma passagem da intelectual bell hooks em que ela dizia que nossa

atuação profissional está intimamente ligada à nossa trajetória de vida. Não me recordar em que texto da autora estadunidense li essa reflexão é algo pelo qual não consigo me perdoar, pois o pensamento de hooks é o que melhor explica a escolha de dedicar parte deste capítulo a narrar o meu percurso pessoal ao longo dos meus 40 anos de existência.

O ato de realizar uma prática pedagógica antirracista na qual adolescentes de dois países tiveram a oportunidade de trocar cartas, assim como a educadora que tenho sido, está fortemente relacionado à violência racista que sofri, sobretudo no ambiente escolar. Está relacionado ao meu contexto familiar e, de maneira especial, à presença do meu pai na minha formação. Está relacionado ainda à minha participação em grupos de pesquisas e em movimento sociais.

Conforme mencionei anteriormente, nesse exercício de voltar ao passado para refletir sobre o presente em que exerço a condição de educadora preta, sou encorajada pelo exemplo de Conceição Evaristo, que, ao defender o conceito de Escrevivência, me oportuniza “significar a expressão de uma subjetividade negra que tanto pode valer-se de estratégias discursivas próprias à revelação de um eu negro, quanto anunciar uma voz coletiva que assume as experiências femininas negras” (Fonseca, 2020, p. 65).

O excerto acima é um tanto quanto oportuno para justificar a escrita deste item do capítulo II e as escolhas teórico-metodológicas desta tese. Refletindo sobre o pensamento da escritora afro-mineira Nazareth Soares Fonseca, lembro que, ao narrar o meu percurso, não caminho sozinha, trago vivências do grupo sociorracial ao qual pertencço, ainda que eu tenha consciência de que há vários modos de viver a experiência de ser mulher, negra e professora. Ao empreender essa narrativa, crio a expectativa de não só denunciar a maneira pela qual o racismo nos desumaniza, mas também de contribuir para o reconhecimento dos saberes produzidos por educadoras negras.

Apropriar-me do conceito de Escrevivência faz com que eu me recorde da assertiva de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pioneira nos estudos da Educação das Relações Étnico-raciais no país. Ela nos diz: “Chegou a hora de darmos luz a nós mesmas” (Silva, 1998). Mesmo que o levantamento feito no primeiro capítulo deste trabalho mostre que as escrevivências de educadoras da minha cor ainda não possuem grande penetração na universidade, é necessário ter em mente que não temos mais tempo a perder ou, conforme escreveu bell hooks, a cujo pensamento recorro de maneira constante:

Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso

críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes, temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso, mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando no isolamento que o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva, devemos com frequência chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso público (hooks, 2005, p. 474).

Como parte da estratégia proposta por bell hooks, a partir desse ponto, conto um pouco da minha história de vida, da minha escrevivência. Como em um bordado, entrelaço-a com os autores e autoras que têm me ajudado a refletir sobre a Educação das Relações Étnico-raciais, como também sobre a experiência de ser negra no Brasil. Nasci em 18 de janeiro de 1984. Sobre essa data, pouco sei. Camila, minha irmã gêmea, morreu horas depois de nascer. Além do que consta na minha certidão de nascimento, essa é a única informação que tenho a respeito desse dia, já que, na casa dos meus pais, ninguém toca nesse assunto. Sou a filha caçula de uma família que já foi formada por quatro filhos. Miriam, minha irmã do meio, morreu em decorrência de um câncer, aos 32 anos, em 2013. Dennis, meu único irmão, é enfermeiro, ou “quase médico”, como orgulhosamente minha mãe costuma dizer.

Conforme mencionei anteriormente em algumas linhas, tal qual a escritora Carolina Maria de Jesus, dona Nelita, minha mãe, frequentou a escola por menos de dois anos, o que acabou empurrando-a para atividades profissionais ligadas à limpeza e à cozinha, onde permaneceu até os 67 anos, quando, após um processo na Justiça, foi aposentada pelo que, de forma preconceituosa e equivocada, convencionou-se chamar de “invalidez”. Já o meu pai talvez tenha chegado a um grau “altíssimo” para um jovem negro oriundo de uma família pobre, vindo do interior de Minas no início da década de 1970: seu Nicolau concluiu o antigo Ginásio, cujo diploma e a foto da formatura ainda hoje ele exhibe com muita altivez, o que aponta para o valor que sempre deu à educação, fato que marcou minha vida de maneira definitiva e que contarei mais adiante. Ambos são filhos de trabalhadores rurais não alfabetizados, com família numerosa.

Minha mãe teve 17 irmãos. Meu pai, oito. Dona Brasilina, minha avó paterna, era católica e devota de São Judas Tadeu. Dona Eponina, minha avó materna, fazia promessas a Nossa Senhora da Conceição e realizava partos, além de benzer, aliviando males como “espinhela caída”, “cobreiro”, “quebranto”, “vento virado” e tantos outros.

Tão logo se casaram, meus pais foram morar no Letícia, bairro da região de Venda Nova, em Belo Horizonte. Trata-se de um território em que as famílias majoritariamente

têm como ocupação principal o trabalho na área de comércio e serviços. Posso dizer que é um bairro composto, sobretudo, por integrantes da classe trabalhadora, com boa infraestrutura, escolas e poucos espaços de lazer. Foi nesse território que, por volta dos 4 anos de idade, percebi o “traumatismo da escravidão” (Moura, 2021, p. 64) e as implicações de ser negra.

A esse respeito, só poderia ter como ponto de partida a escola, espaço de onde tenho minhas primeiras lembranças do racismo, a exemplo do que ocorre com a maioria de nós, negros e negras. Ingressei na Educação Infantil em 1988. Estudava em uma escola privada, já que naquela época, às vésperas da promulgação da Constituição Cidadã, a oferta de vagas em creches e na pré-escola não eram dever do Estado. Foi nessa escola que ouvi a palavra macaca adentrar os meus ouvidos e gerar em mim uma sensação de angústia, um aperto no peito. Até então, isso nunca tinha acontecido. Se ocorreu antes, não me lembro.

Lá, vivia cercada por um mundo em que eu simplesmente não existia. Lembro-me perfeitamente das paredes da escola decoradas com desenhos da boneca “Moranguinho”<sup>44</sup>, da minha professora lendo somente livros da “Rapunzel”, da “Bela Adormecida” e da “Branca de Neve” para nós, alunos<sup>45</sup>. Aqui, faço uma pausa para mostrar que a ausência de “espelhos” nos quais possamos ver a nossa imagem refletida de forma positiva no ambiente escolar é uma realidade na vida de crianças que carregam no corpo a pele escura. Segundo Eliane Cavalleiro:

A escola representaria, assim, um espaço positivo que respeitaria as crianças, possibilitando-lhes um desenvolvimento sadio. [...] Entretanto, não são encontrados nos espaços de circulação das crianças cartazes ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira. Nesse espaço, também não há falas que apontem para a percepção da existência da diversidade étnica no espaço escolar, e nem na sociedade (Cavalleiro, 1999, p. 41).

Dessa forma, só me restava uma única alternativa: pedir a Deus todos os dias que me transformasse em uma criança branca para que eu pudesse me sentir querida e amada como as meninas não negras eram. Essas memórias me conduzem mais uma vez às

---

<sup>44</sup> Comercializada no Brasil a partir dos anos 1980, a boneca foi um fenômeno de vendas.

<sup>45</sup> Em recente entrevista à Eliane Alves Cruz, a escritora afro-cubana Teresa Cárdenas contou essa mesma história. Ao falar de sua infância e dos livros a que tinha acesso, a autora de “Cachorro velho” relatou: “Eu sempre digo que estou me reconstruindo todos os dias, porque aquela Teresa menina que eu era não tinha um espelho onde se refletir. Certamente, quando eu era criança, não havia meninas como eu nos livros. Era muito frequente encontrar olhos azuis, cabelos que voavam ao vento.”

observações feitas pela pesquisadora Eliane Cavalleiro, durante pesquisa realizada em escolas da cidade de São Paulo ao longo de 8 meses, cujo tema é o preconceito e a discriminação na Educação Infantil:

Durante as atividades, foi possível constatar a existência de um tratamento mais afetivo em prol da criança branca. Desse modo, na relação com o aluno branco as professoras aceitaram o contato físico através de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto. O contato físico demonstrou ser mais escasso na relação professor/aluno negro. As professoras ao se aproximarem das crianças negras mantinham, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que a professora dispensa à criança negra, quando a comparamos com a criança branca. Situações como essas induzem a pensar que com as crianças brancas as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que as negras. Assim, podemos supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais (Cavalleiro, 1999, p. 44).

O exposto acima apresentou-se de maneira ainda mais contundente dois anos depois do meu ingresso na escola, durante a festa junina em que tive o Ulisses, um menino negro, como par. Ao tecer minhas escrituras, não posso me abster de contar essa história. Nesse episódio, senti não só a dor da injustiça racial, mas também o mais profundo sentimento de desprezo e desamparo. Essa história me marcou tanto que a transformei em carta na expectativa de sensibilizar os leitores e leitoras a respeito da maneira como o racismo se manifesta no cotidiano escolar e da necessidade de combatê-lo. Para minha felicidade, ela tem sido adotada como instrumento pedagógico antirracista de escolas da Educação Infantil ao Ensino Superior de todo o país, configurando um novo capítulo da Pedagogia da Carta.

Na “Carta para Ulisses”, publicada no livro *Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil* (Tolentino, 2023), escrevi os seguintes dizeres, dos quais, mesmo sabendo que consiste em um ato de transgressão às regras do campo científico (Bourdieu, 2007), opto por reproduzir um longo período para melhor descrever o ocorrido:

Ouro Preto, 21 de junho de 2019.

Oi, Ulisses!

Espero que esteja bem!

É bem provável que você não se lembre de mim. Já se vão 29 anos desde a última vez que nos vimos. Durante todo esse tempo, nunca me esqueci de você. Ao seu lado, vivi um dos momentos mais dolorosos de toda a

minha vida escolar. Era junho de 1990 quando nossa professora levou a turma para o pátio. Precisávamos ensaiar para a festa junina.

Como de costume, o Diogo e a Bruna foram os primeiros a serem escolhidos. A professora decidiu que eles seriam os noivos da festa. Na escola, tudo girava em torno deles. Acho que nunca vi olhos tão azuis quanto os do Diogo. À medida que os pares foram sendo formados, um sentimento de angústia tomou conta de mim. Não entendia por que nunca chegava a minha vez. Quando percebi, todas as crianças já haviam sido escolhidas. Só sobramos nós dois. Então a professora apontou o dedo na nossa direção e disse:

– Luana e Ulisses! Já para o último lugar da fila! Vocês vão dançar juntos!

Naquele momento, tive noção de como era o inferno que o padre Zé Carlos sempre falava aos domingos durante a missa.

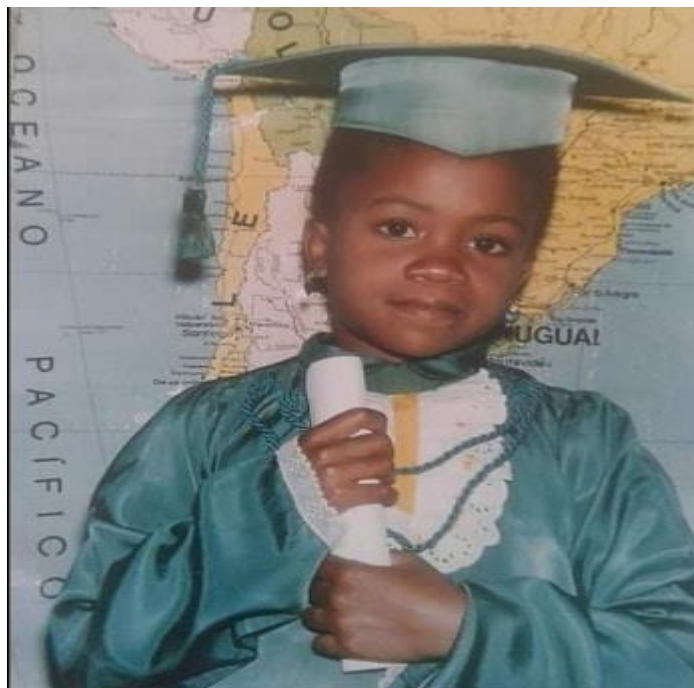
As palavras da professora foram suficientes para que toda a turma começasse a rir e a fazer gestos imitando animais. Enquanto caminhava, escutei gritos: “Macaca”! “Chipanzé”! – disseram alguns alunos. Foi a primeira vez que ouvi alguém se dirigir a mim dessa maneira. Lembro que segurei a sua mão. Tenho dúvidas se fiz isso para protegê-lo ou para conseguir caminhar até o final da fila em meio a tanta humilhação.

Lembro que, assim como as outras crianças, você também achou graça. Imagino que para sobreviver a tudo aquilo. Permaneci séria. Lembro das minhas pernas bambas, das minhas mãos geladas, da garganta seca, da vontade de não voltar mais para a escola. Mas o pior é lembrar que a nossa professora nada fez para nos defender. Enquanto escrevo, posso vê-la sorrindo diante de tamanha barbaridade.

Quando começamos a dançar, o meu corpo, as minhas pernas não conseguiam acompanhar a música. Depois de tudo que ouvimos, não havia mais clima para festa. Para piorar, no dia da apresentação, a minha mãe e o meu pai não puderam ir. Eu me senti ainda mais só... (Tolentino, 2023, p. 26-27).

O silêncio da professora diante da situação ultrajante que meu amigo e eu sofremos se fez presente ao longo de toda a minha trajetória escolar. É preciso destacar que, conforme apontado pelo pesquisador Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985), ainda nos anos 1980, a leniência em face de atos racistas foi e tem sido uma constante, uma ferramenta poderosa de perpetuação do racismo nos espaços escolares. À falta de ações contundentes contra a depreciação de estudantes afro-brasileiros soma-se o despreparo de educadores e educadoras para o trato da diversidade. Faço essa afirmativa a partir da produção prática e teórica de pesquisadoras como Azoilda Loretto da Trindade, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Petronilha Beatriz Gonçalves, Patrícia Santana, Fátima Santana, Josiane Santanna, Edneia Gonçalves e tantas outras, como também a partir da minha escrivência, do que senti na carne. O exposto na carta mostra que o racismo rouba dos sujeitos negros a possibilidade de aprender, de desenvolver habilidades, de ter um percurso escolar exitoso.

Figura 1: Formatura no antigo Pré-primário, Belo Horizonte/MG, 1990



Fonte: acervo pessoal

À “tragédia” ocorrida durante a festa junina soma-se ainda a discriminação sofrida pelo fato de eu ter sido uma criança negra, periférica, vivendo em um espaço no qual a maioria das famílias era branca, o que me levou a realizar pequenos trabalhos muito cedo, em mais um exemplo do que o pensador Muniz Sodré chamou de “forma social escravista” (Sodré, 2023, p. 121). A partir dos seis anos, praticamente todos os dias, eu era procurada para lavar louças, cuidar de crianças, varrer quintais, pagar contas, ir à padaria para alguma vizinha, o que não acontecia com nenhuma menina branca da minha rua.

O que eram considerados “favores” passou a ser uma atividade profissional. Aos 13 anos, tive meu primeiro “emprego”: babá de duas crianças. Aos 15, fui empurrada para o trabalho doméstico, tal qual ocorreu com as minhas avós, com a minha mãe e com todas as minhas tias por parte de pai e de mãe, tal qual ainda ocorre com uma parcela significativa de mulheres negras deste país. Nessa função, permaneci até os 18 anos, quando ingressei no curso de História. Conheci de perto as humilhações que marcam essa profissão, a que mais se aproxima do nosso passado escravocrata. Em minha família, vivíamos em um período de grande precariedade material. Faltavam luz, água encanada, comida e produtos de higiene. Em uma ocasião, o gás de cozinha deu lugar a pedaços de

lenha para preparar a comida, daí a necessidade de ir para o mercado de trabalho informal tão cedo.

Rememorando os episódios acima, questiono: como prosseguir diante de tanta violência gratuita, de tanto desamparo e de tanta falta? Nesse ponto, entra em cena o que anunciei no início deste capítulo: a presença do meu pai em minha vida. A baixa escolaridade não impediu que ele fosse um amante da leitura, da cultura e da política. Cresci em uma casa cheia de livros. Jamais me faltou o “alimento intelectual”, expressão usada pela professora Denise Botelho durante a minha banca de qualificação do mestrado, em 2018.

Meu pai sempre foi um leitor voraz, que assinava jornais e lia até rótulos de produtos de limpeza. Partidário da esquerda, o gosto pela política fazia com que a cada dois anos ele me colocasse, juntamente com meus irmãos, para assistir à propaganda eleitoral obrigatória. Era algo que eu não via ocorrer em nenhuma casa, o que me deixava extremamente orgulhosa. O apreço pelas letras, o interesse pelo que se passava no Brasil e no mundo, nos levava ainda a acompanhar programas exibidos pela TV Cultura. Nesse sentido, encontro nas palavras de Pierre Bourdieu a importância do meu pai na minha caminhada:

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. [...] A ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. [...] Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho (Bourdieu, 2007, p. 42-43).

Ter um pai “culto”, como eu sempre dizia em silêncio (a baixa autoestima não permitia que eu verbalizasse isso para quem quer que seja), foi fundamental para que eu me destacasse positivamente entre os demais alunos e desejasse permanecer na escola, apesar da exclusão racista e da indiferença da maioria dos professores. E mais: o desejo de ser inteligente como ele, de ser uma pessoa culta virou um artifício para suportar o racismo cotidiano. Conforme escreveu bell hooks, “manter-me à distância da minha experiência de infância e vê-la com um distanciado desligamento foi para mim uma estratégia de sobrevivência” (hooks, 2005, p. 466). A verdade é que ter acesso aos livros

me fez crer que em algum momento eu deixaria de passar por tantas humilhações. Sonhar, desejar ser escritora e almejar dar entrevistas na televisão eram também uma forma de “tornar a vida suportável” (hooks, 2023, p. 21). Tornar-me uma mulher, uma profissional realizada seria a minha “vingança”. Cada vez que eu era aviltada, eu me lembrava de que não tardaria para minha “vingança” finalmente chegar.

Ser educadora não estava no meu rol de “vinganças”. Por mais que isso cause estranheza em muitos, arrisco dizer que já nasci professora. Quando me lembro das brincadeiras infantis, lá estava eu dando aulas para crianças reais ou imaginárias. Eu tinha verdadeira paixão por livros didáticos, adorava folhear os cadernos dos meus irmãos, observar a letra, descobrir o que eles estavam aprendendo na escola. Aos 8 anos, vendo meu interesse descomunal pela docência e as más condições de trabalho dos educadores, segurando firme no meu braço, minha mãe perguntou em tom de reprovação e ameaça: “É isso que você quer para sua vida?!”. O silêncio foi a minha resposta. Não tinha dúvidas de que ser professora era o que eu mais queria. Passei os quatro anos da graduação no Centro Universitário de Belo Horizonte, uma instituição privada, sonhando com o dia em que assumiria uma turma. Durante o curso, imaginava, planejava aulas mentalmente.

Em 2006, pouco antes de me formar, percebendo o meu interesse pelas questões raciais, Núbia Regina, minha professora, disse que eu deveria participar das reuniões do Ações Afirmativas, Programa da Faculdade de Educação da UFMG voltado para o ingresso e a permanência de estudantes pretos e pardos na instituição. Se não me engano, Núbia era próxima da professora Nilma Lino Gomes, fundadora e, na época, coordenadora do Ações.

Entusiasmada, “não mudei de roupa”, como costumamos dizer em Minas quando queremos nomear uma tomada de decisão rápida. Enviei um *e-mail* para Nilma, expressando o meu interesse em participar dos encontros. Para minha infinita sorte, ela me respondeu prontamente e, dias depois, me recebeu de braços abertos em uma sala da Faculdade de Educação (FaE). A orientação da minha professora do curso de História e o acolhimento da ex-ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos<sup>46</sup> mudaram minha vida por todo o sempre. Estar entre mais de uma dezena de jovens universitários<sup>47</sup>, com consciência racial e política, foi uma experiência

---

<sup>46</sup> Nilma Lino Gomes foi nomeada pela então presidenta Dilma Rousseff em dezembro de 2014, permanecendo no cargo até 31 de agosto de 2016, quando Dilma foi afastada do cargo por meio de um golpe parlamentar, jurídico e midiático.

<sup>47</sup> Foi em uma das reuniões do Ações que conheci o meu orientador de doutorado. Naquele momento, não podia imaginar que, em 2021, 15 anos após o nosso primeiro encontro, daríamos início à escrita desta tese.

transformadora. Pela primeira vez, tive acesso a referenciais teóricos afro-centrados e a estudos relativos aos impactos do racismo na educação.

Foi por meio das atividades do Ações que conheci a Lei nº 10.639/2003 e sua importância, seu significado e a necessidade de implementá-la em sala de aula. No Ações Afirmativas, decidi que queria participar ativamente da luta antirracista. E, talvez, a parte mais importante dessa história: no Ações, senti orgulho da cor da minha pele, como jamais havia acontecido antes. Um portal, um mundo novo e cheio de possibilidades se abriu para mim. Isso se aprofundou ainda mais durante o IV Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE)<sup>48</sup>, realizado na cidade de Salvador, entre os dias 13 e 16 de setembro de 2006. Pude comparecer graças à excursão organizada pelo Ações. Nem mesmo o cansaço das mais de 24 horas de viagem para ir e voltar tirou o encantamento com o qual retornei da viagem. Foi no COPENE que vi e ouvi o professor Kabengele Munanga pela primeira vez.

Estava com 22 anos, e o desejo de ser branca que me perseguia desde a infância finalmente pôde ser superado. Embora outros traumas permanecessem, a vontade de ser o que eu não era cessou. Pensei: como é bom ser negra! Compreendi que habitar um corpo negro poderia ser uma experiência não só de dor e sofrimento, mas também de beleza, de felicidade e de libertação, conforme escreveu bell hooks:

Devemos lutar diariamente para permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que liberta a mente e o coração<sup>49</sup>.

Ao contrário do que muitos apregoam, escrever não é uma tarefa fácil, simples, pois, conforme registrou o escritor Guimarães Rosa, “o correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta” (Rosa, 2019, p. 293) Digo isso porque, em meio a tantas mudanças, tanta esperança trazida pelo Ações, encontrei o casal de professores Eduardo de Assis Duarte e Constância Lima Duarte, a quem devo muito do que consegui vencer e conquistar até aqui. Em 2008, quando os conheci, eram docentes da Faculdade de Letras da UFMG, além de serem

---

<sup>48</sup> Realizado a cada dois anos, o COPENE é organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), reunindo dezenas de estudiosos do Brasil e do exterior.

<sup>49</sup> hooks, bell. Vivendo de amor. *Geledés*, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso: 11 nov. 2023.

referências em suas áreas de atuação: Eduardo, referência maior nos estudos sobre Literatura Afro-brasileira, e Constância, o nome mais importante no que se refere às pesquisas sobre Literatura de autoria feminina no país, conforme mencionei anteriormente.

O nosso encontro ocorreu de maneira tão inesperada que acho até difícil de contar. Pouco antes do nosso primeiro contato, fui agraciada com parte do acervo do poeta afro-mineiro Adão Ventura<sup>50</sup>. Isso aconteceu em função de o meu pai ser amigo de Pedro, irmão de Adão. Conversando com seu Nicolau, Pedro soube que eu era “muito estudiosa”, então achou que eu deveria ficar com parte da biblioteca, com os livros inéditos, com as correspondências, com objetos pessoais, com os diplomas, com as medalhas, enfim, com uma série de objetos que mostravam a importância da trajetória intelectual e literária de Adão Ventura. Sou incapaz de dizer o que senti ao receber caixas e mais caixas com os arquivos do poeta que escreveu os seguintes versos:

Para um negro  
a cor da pele  
é uma faca  
que atinge muito mais em cheio o coração<sup>51</sup>

Assim como a cor da minha pele, a generosidade, o carinho do Pedro também atingiram em cheio o meu coração. Para mim, foi como receber um tesouro, uma herança, ganhar na loteria. Passada a euforia, pensei: o que fazer com tudo isso? Não tinha condições de guardar essa fortuna na minha casa. Embora tenha sido um presente, o legado de Adão Ventura não pertence somente a mim. Partilhando essa inquietação com a professora Iris Amâncio<sup>52</sup>, atualmente docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), ela me falou do professor Eduardo. Disse que eu devia procurá-lo, já que se dedicava à Literatura Negra.

Mais uma vez, não “mudei de roupa”. Fui ao encontro de Eduardo, que me recebeu com um longo abraço. Um abraço tão emocionado que me deixou atordoada. Um tempo

---

<sup>50</sup> Adão Ventura Ferreira dos Reis nasceu em Santo Antônio do Itambé, antigo distrito do Serro/MG, em 5 de julho de 1939. Bacharel em Direito pela UFMG, foi juiz do Trabalho. Como poeta, publicou sete livros, sendo *A cor da pele* (1980) o mais conhecido. Teve seus poemas publicados em várias antologias, dentre elas, a importantíssima “Os cem melhores poemas do século”. Em 1990, presidiu a Fundação Palmares. Adão Ventura faleceu no dia 12 de junho de 2004, aos 64 anos de idade.

<sup>51</sup> VENTURA, Adão. Para um negro. *Literafro*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ autores/488-a-cor-da-pele>. Acesso em: 11 nov. 2023.

<sup>52</sup> Ativista do Movimento Negro há mais de 40 anos, Iris Amâncio é reconhecida como uma das maiores estudiosas de Literatura Africana de Língua Portuguesa no Brasil.

depois, Eduardo explicaria que, em face de eu ter surgido como a “dona” do espólio de Adão Ventura, ao me ver, ele imaginara que estava diante da filha do poeta. Quando Ventura faleceu, Eduardo se encontrava fora do Brasil, então não pôde se despedir do amigo de longa data. Segundo ele, ao me abraçar, era como se estivesse abraçando Adão Ventura. Bastaram algumas palavras para que o professor Eduardo me convidasse para integrar o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA/UFMG), onde permaneço até hoje.

Logo em seguida, a professora Constância me convidou para fazer parte do Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras. De uma só vez, tive a oportunidade de estar ao lado de dois dos maiores intelectuais do Brasil, de ler e discutir livros e artigos sobre gênero e raça nas reuniões realizadas mensalmente.

Eduardo e Constância não só me apresentaram os caminhos da escrita, da pesquisa, da vida acadêmica, uma lacuna da minha formação, já que fiz graduação em uma universidade particular, onde não havia qualquer investimento nesse sentido. De maneira dedicada e afetuosa, eles insistiram, persistiram, apontaram caminhos para que eu pudesse ser aprovada no mestrado, em um concurso público e depois no doutorado. Quando necessário, me deram suporte emocional, financeiro e material, ao me presentear com livros, revistas e até um notebook. Em todas as viagens que fazia, Constância sempre trazia – e ainda traz – um presente para mim. Mesmo com tanto respeito, carinho e atenção, inicialmente a minha convivência com eles foi bastante difícil. O “traumatismo da escravidão” (Moura, 2021, p. 64) estava sempre me assombrando.

Explorada e subjugada desde criança, eu não me sentia confortável, não conseguia entender o porquê de eles serem tão generosos comigo, de não me explorarem também. Além disso, na visão deles, a pós-graduação era um caminho natural para mim, mas, por mais que eu desejasse, por mais que o meu pai, dentro de suas possibilidades, tenha me ofertado uma educação para o intelecto, no fundo, eu não conseguia pensar que a condição de mestra e doutora seria um futuro possível para mim. Encontro explicações para esse sentimento tão confuso e doloroso nas palavras de bell hooks:

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com a supremacia branca, toda a cultura atua para negar às mulheres negras a oportunidade de seguir uma vida da mente, e torna o domínio intelectual um lugar interdito. [...] O racismo e o sexismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem

vido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva (hooks, 2005, p. 468).

Em função do exposto acima, das dificuldades e fantasmas que tive de enfrentar, o ingresso no mestrado só ocorreria em 2016, no programa de Pós-graduação em Educação da UFOP. No próximo capítulo, retornarei ao encontro entre a professora Constância e eu, pois a condição de integrante do Grupo Mulheres em Letras, espaço de pesquisa e de formação docente continuada, consiste em um capítulo crucial para a construção da Pedagogia da Carta.

Se o ingresso no mestrado ocorreu em 2016, o meu sonho de ser professora se materializou bem antes, em outubro de 2008, depois de tudo o que aprendi e vivi no Ações, no convívio com os professores Eduardo e Constância, ofertando-me a possibilidade de ser uma professora-pesquisadora. Entendo que estar cercada por projetos e pessoas tão sensíveis e importantes no espaço acadêmico, somado à minha trajetória de vida, me deu a oportunidade de perceber com outros olhos a educação, a profissão que escolhi exercer.

Ao assinar um contrato de trabalho temporário para ministrar aulas de História dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, situada no município de Ribeirão das Neves, eu me vi num espaço em que, habitantes pretos e pardos, em sua grande maioria, tinham a vida negligenciada pelo Estado quase que por completo. A localidade da escola, o descaso no trato com os alunos e suas famílias vão ao encontro das palavras de Clóvis Moura:

Nas áreas onde se encontra a maioria da população negra e mestiça do Brasil, [...] [é possível verificar] sem muito esforço, depois de um período de contato com os seus habitantes, que a extensão do conceito de cidadão a eles é muito relativa. Na realidade, são tratados como se nenhum daqueles preceitos jurídicos que protegem o cidadão e as conquistas sociais que lhe dão conteúdo fossem-lhes aplicadas. Sem analisarmos, por enquanto, o preconceito de cor, devemos destacar aqui o comportamento das instituições e órgãos repressores, membros de organismos de controle social e lideranças políticas tradicionais para concluirmos que de cidadãos eles não têm quase nada. Os aglomerados marginalizados das grandes cidades destacam-se exatamente por isto: não há para os seus habitantes nenhuma garantia de segurança, isto sem destacarmos a falta de estabilidade nos empregos eventuais (pois quase sempre funcionam na faixa do subemprego) (Moura, 2021, p. 32).

Exercendo a docência nesse contexto, tinha ciência das dificuldades com as quais me depararia, de que as condições de trabalho seriam péssimas e de que aquela

experiência marcaria para sempre a minha caminhada. O que eu não esperava era encontrar uma escola em que a diretora trancava os livros para que os estudantes “não colocassem as mãos”, como ela mesma disse no meu primeiro dia de trabalho. Essa realidade hostil foi determinante para que eu definisse a professora na qual não queria me transformar. A fala da gestora me fez olhar para trás, lembrar de tudo o que passei, do que significa ser negro em uma instituição de ensino, do impacto que a escola e um diploma de nível superior tiveram no meu percurso – e também acreditar fortemente que “é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p. 31). Eu tinha a convicção de que “professores não têm de ser tiranos na sala de aula” (hooks, 2017, p. 31).

Desse modo, busquei na Pedagogia da Carta, sobre a qual dissertarei mais adiante, um caminho para promover uma educação em que meus alunos e alunas tivessem sua cidadania, sua dignidade reconhecidas e asseguradas, ao menos em minha sala de aula. Em um espaço atravessado pelas mais variadas formas de violência física e simbólica, percebi na elaboração de cartas a possibilidade de construir pontes onde diariamente eram erguidos muros. Constatei a possibilidade de elaborar práticas de ensino antirracistas, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, em que o afeto, o encantamento e o desejo de aprender seriam recursos pedagógicos imprescindíveis. Foi nesse território que nasceu o projeto de troca de correspondências entre meus alunos e os alunos de Moçambique, eixo condutor desta tese de doutorado e uma das experiências mais significativas de toda a minha vida pessoal e profissional.

### **3. PEDAGOGIA DA CARTA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO ANTIRRACISTA E CONTRACOLONIAL**

#### **3.1 A promulgação da Lei nº 10.639/2003 e uma perspectiva contracolonial de educação: pedagogias que emergem**

A Pedagogia da Carta, metodologia de ensino-aprendizagem antirracista, assentada no afeto e no sentimento, é o tema deste capítulo. Além de contribuir com a causa negra, esta metodologia que busca, por meio da escrita de relatos pessoais, o reconhecimento de si e do outro em sua inteireza, de modo a tecer relações alheias à preconceitos motivados pela cor da pele, objetiva também fazer um contraponto à educação bancária (Freire, 2022, p. 142), fundada na simples repetição de conteúdos e

fatos. Na Pedagogia da Carta, a sala de aula, o espaço escolar é percebido como um lugar vivo, diverso, em constante transformação. A realização docente, dos estudantes, a alegria e o entusiasmo de aprender a História dos Africanos e dos Afro-brasileiros estão entre os seus pilares. Assentada, sobretudo, no pensamento de Muniz Sodré, na construção da Pedagogia da Carta, defendo que a superação do racismo no cotidiano escolar requer aproximação, reconhecimento. Nesse aspecto, valho-me da definição do teórico baiano: “Sentimento não é algo redutível à emoção nem à representação coletiva, mas um modo de sensibilidade que induz a um conhecimento afetivo de questões globais<sup>53</sup>”.

Entendendo a potencialidade da escrita e da troca de correspondências na conscientização quanto a questões globais como o racismo, essa Pedagogia surge em 2013, a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que abriu espaço para reflexões quanto à necessidade de empreender iniciativas pedagógicas e materiais de apoio aos educadores alinhados com as diretrizes que a balizam. Embora a aplicabilidade da Pedagogia da Carta não se limite a espaços em que as desigualdades sociorraciais existentes no Brasil saltam aos olhos, foi em um território em que o descaso e a violência estatal se faziam presentes cotidianamente que ela foi construída e implementada.

Outro ponto importante: assim como a Lei nº 10.639/2003 não é exclusiva a estudantes e profissionais da educação negros, a Pedagogia da Carta também não é. Ela parte do entendimento de que toda a sociedade precisa se (re)educar para a celebração da diversidade étnico-racial que marca o nosso país, sendo a escola um espaço privilegiado nesse processo. Conforme aponta Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Feitas as observações acima, a partir deste ponto, dissertarei sobre os percursos, experiências e bases teóricas que fundamentaram a sua construção e implementação, uma

---

<sup>53</sup> SODRÉ, Muniz. O sentimento que não prescreve. *Folha de S.Paulo*, 22 fev. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2025/02/o-sentimento-que-nao-prescreve.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2025.

vez que ela não nasceu pronta, foi construída ao longo da última década, sendo esta tese de doutorado o momento em que busquei defini-la à luz da teoria educacional. Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ativistas, pesquisadores e professores se viram diante do desafio de investigar e formular metodologias de ensino em consonância com o propósito de “fomentar políticas e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (Brasil, 2004, p. 12). Nessa perspectiva, convém ressaltar que as bases eurocêntricas que orientam o sistema educacional brasileiro foram interrogadas, colocadas em xeque também por meio de mecanismos legais, sob determinação do MEC. Desse modo, pensar outras formas de aprender e ensinar consistiu em um exercício de problematizar uma educação secularmente a serviço da dominação das minorias sociais e, de maneira particular, da população negra.

Ao falar desse período histórico e lançar o olhar sobre a minha trajetória escolar, sobre o meu percurso como docente e pesquisadora do campo da Educação das Relações Étnico-raciais, percebo facilmente o quanto os mais de trezentos anos em que o Brasil esteve sob o jugo colonial português permanecem impregnados nos espaços de saber. Durante minha infância e adolescência, fui interrogada por diversos professores: “Quem descobriu o Brasil?”. Embora na invasão lusitana, ocorrida no início do século XVI, os povos indígenas já estivessem no que hoje chamamos de Brasil, Portugal era a única resposta possível.

Rememorando as atividades do 13 de maio – Dia da Abolição da Escravatura –, eu me vejo ao lado dos meus colegas negros, vestida de escravizada, ao passo que uma aluna loira, de olhos claros, representava a princesa Isabel, “responsável” pela libertação dos negros. Já na sala dos professores, pude ouvir várias vezes: “Não sei pra quê Dia da Consciência Negra! Tinha que ter o Dia da Consciência Humana!”. Em uma formação recente com educadores de uma rede pública, refletindo sobre o exercício da docência, uma colega de profissão relatou: “Se tem uma menina negra e uma branca, e as duas cometem o mesmo ato de indisciplina, a negra é que vai ser punida”.

Os exemplos acima, trajados das vestes do colonialismo, remetem ao pensamento de Aníbal Quijano. O sociólogo peruano explica que o empreendimento colonialista, sobretudo nos territórios americanos, impôs ao mundo, dentre outras coisas, uma perspectiva na qual os saberes e as formas de vida oriundas do “velho continente” exercem predomínio em relação às demais. Impuseram ainda relações baseadas na hierarquização das raças, conferindo à branca o topo dessa hierarquia, o que é

notadamente reproduzido nos currículos e no tratamento concedido a crianças e jovens negros nas escolas, conforme atestam as pesquisas educacionais apresentadas anteriormente nesta tese. Nas instituições de ensino, revela-se o que Quijano nomeou de “Colonialidade do Poder”:

Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Diante do exposto, torna-se evidente o caráter transgressor da Lei nº 10.639/2003, pois sua promulgação confronta um projeto de sociedade baseado no racismo, que, assim como nos ensina o pensador martinicano Aimé Césaire, “pressupõe a desigualdade de direitos a favor dos povos ditos superiores” (Césaire, 1978, p. 63). Além disso, conforme nos mostra a citação acima, a referida legislação impele não somente a revisão da agenda curricular colonialista, legitimadora da anulação de negros e dos povos ameríndios, mas também a assunção de novos pressupostos em relação à maneira pela qual fomos condicionados a pensar a humanidade e tecer nossos afetos.

Obviamente, o trabalho de construção e difusão de pedagogias, de recursos teórico-didáticos com a finalidade de erguer um projeto educativo contracolonial, não se deu sem conflitos, desconfianças e resistências. Para asseverar essa afirmação, coloco em primeiro plano as palavras de Kabengele Munanga, que nos diz: “Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberá um apoio unânime, sobretudo quando se trata de sociedade racista” (Munanga, 2001, p. 32). Desta feita, considerações sobre o processo de difusão e implementação da política de ação afirmativa, criada no Brasil no início dos anos 2000, exigem levar em conta que estamos diante de um país acostumado a legitimar e naturalizar as desigualdades motivadas pelo racismo. Um país que, mesmo com o trabalho realizado, principalmente por ativistas negros, ainda permanece contaminado pelo mito da democracia racial, ideologia forjada no Brasil nos anos 1930, assim definida por Nilma Lino Gomes:

A democracia racial é uma corrente ideológica que pretende eliminar as distinções entre as “três raças” formadoras da sociedade brasileira (a negra, a índia e a branca), afirmando que existe entre elas união e

igualdade. Elimina-se, supostamente, o conflito, continuando a perpetuar estereótipos e preconceitos, pois, se seguirmos a lógica de que todas as raças estão unidas desde o início, podemos pensar que as diferentes posições hierárquicas entre elas deve-se à incapacidade inerente a algumas (Gomes, 1995, p. 61).

Consequentemente, a ideia de que o Brasil configura um paraíso racial em que inexistem atitudes discriminatórias e preconceituosas contra a população negra adentra a escola, sendo comum ouvir de profissionais da educação que nas unidades de ensino “todos são tratados da mesma maneira”, como se a violência racista, visível para além dos muros escolares, não estivesse presente em seu interior. Com isso, a importância da Lei nº 10.639/2003 muitas vezes é colocada em xeque, sendo vista como algo desimportante, que “não faz parte do conteúdo da escola”. Sobre esse fenômeno, escreveu Nilma Lino Gomes:

Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do *apartheid* na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial. (Gomes, 2005, p. 148).

A despeito do processo de alienação provocado pelo mito da democracia racial, da educação imersa em lacunas, que é ofertada quando os sistemas de ensino optam por não promover uma equidade de conhecimentos, é possível afirmar que a partir de 2003 emergiu uma série de pedagogias empenhadas no reconhecimento da “multiculturalidade do mundo” (hooks, 2019, p. 63). Entendo ser fundamental destacá-las em razão da importância que têm no processo de (re)construção da educação brasileira sob uma ótica mais inclusiva, democrática e comprometida com o reconhecimento de vozes que por muito tempo foram relegadas ao apagamento. Destaco, ainda, que entendo a Pedagogia da Carta, metodologia de ensino antirracista sobre a qual dissertarei neste capítulo, como parte desse movimento de transformação e afirmação de direitos. Ela não nasce “do nada”. A Pedagogia da Carta, implementada a partir da incorporação no ensino de História de atitudes e conhecimentos determinados pela Lei nº 10.639/2003, somados à escrita e à troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves/MG e da Província de Sofala/Moçambique, tem suas bases fincadas nestas pedagogias que abriram

e continuam abrindo caminhos para que a escola possa ser um sinônimo de felicidade e realização para todos e todas que ingressam nela.

Na impossibilidade de fazer um inventário que dê conta de todas as práticas pedagógicas de resistência ao racismo e ao colonialismo originadas a partir da publicação da Lei nº 10.639/2003 no *Diário Oficial da União*, antes, chamo a atenção para a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na construção e disseminação de pedagogias balizadas na “ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (hooks, 2019, p. 41).

Criada em julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.159/2004, a SECAD resulta das reivindicações de professores, pesquisadores e dos movimentos sociais por uma participação mais efetiva na proposição de políticas educacionais no país. Composta inicialmente pelos departamentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação para Diversidade e Cidadania, Desenvolvimento e Articulação, Avaliação e Informações Educacionais, em 2011, foi acrescentada a temática da “inclusão” à pasta, passando a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>54</sup>.

Tendo como objetivo fomentar projetos e políticas com a perspectiva de forjar uma “educação inclusiva, livre de preconceitos, democrática e não etnocêntrica (Cavalleiro, 2005, p. 14), ainda hoje, os cursos e materiais produzidos pela Secretaria, há quase duas décadas, são tomados como referência nas práticas e estudos a respeito da Educação das Relações Étnico-raciais. Alguns, inclusive, estão presentes nesta tese de doutorado. Dentre eles, ressalto o livro *Superando o racismo na escola* (Munanga, 2005) e a Coleção “Educação para Todos”, que reúne seis volumes com artigos elaborados por pesquisadores de grande prestígio, a exemplo de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, Sales Augusto dos Santos, Henrique Cunha Junior, Nilma Lino Gomes, Jeruse Romão, Lucimar Rosa Dias e tantos mais.

No texto de apresentação de *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*, um dos volumes da coleção acima citada, Eliane Cavalleiro (2005), à época Coordenadora-geral de Diversidade e Inclusão Educacional da SECAD, tece uma reflexão profunda acerca do sistema educacional brasileiro, destacando o

---

<sup>54</sup> A Secretaria foi extinta pelo então presidente Jair Bolsonaro em janeiro de 2019, por meio do Decreto nº 9.465/2019, dando início a um período de violência institucional e profundos retrocessos na área educacional. Ao longo de quatro anos, o Brasil presenciou de forma autoritária o desmonte e a desconstrução das políticas públicas de promoção da diversidade e da justiça racial iniciadas em 2003.

silêncio, em face da ignomínia do racismo, como um instrumento de propagação das assimetrias raciais existentes no país. Ao final, Cavalleiro convoca professores e professoras a agirem diante das práticas discriminatórias, muitas vezes naturalizadas nas redes de ensino, evidenciando a importância do órgão e de suas publicações na conscientização e no fomento de pedagogias antirracistas:

Na educação brasileira, [...] O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como “professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história (Cavalleiro, 2005, p. 12).

No mesmo texto, Eliane Cavalleiro elenca diversos modos pelos quais o racismo incide nas escolas, o que, para muitos educadores, se materializa somente quando um estudante ofende o outro com xingamentos como “macaco”. A autora lembra que a perspectiva eurocêntrica é disseminada nos recursos pedagógicos ao privilegiar pessoas brancas em detrimento de indivíduos negros, desaguando em um processo de socialização hierarquizante e desigual, tal qual é destacado no trecho a seguir:

Os diversos materiais didáticos-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (Cavalleiro, 2005, p. 13).

Foi justamente por intermédio de uma política de incentivo à formação continuada de educadores para o trato da diversidade que nasceu a “Pretagogia”, referencial teórico-

metodológico alicerçado na cosmovisão africana, resultante do I Curso de Especialização Pós-Graduação *Lato Sensu* em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado para professores(as) de comunidades remanescentes de quilombos do Ceará. Realizado entre 2010 e 2011, a jornada formativa contou com recursos do Edital nº 14/2009, lançado pela SECAD<sup>55</sup>, com o objetivo de capacitar educadores para a implementação da Lei nº 10.639/2003, além de construir materiais pedagógicos em diálogo com os modos de vida e saberes quilombolas.

Intitulada “pedagogia de preto para preto e de preto para branco” (Silva, 2013, p. 63), a metodologia elaborada pela pesquisadora Geranilde Costa e Silva, juntamente com sua orientadora de doutorado Sandra Haydée Petit, é amparada em valores como ancestralidade, religiosidade, território, corporeidade e tradição oral. Ela explica que a Pretagogia:

É, acima de tudo, um esforço científico para contribuir com as lutas do povo negro na construção de uma sociedade sem racismo. No entanto, tenho a plena compreensão e humildade em dizer que se trata de aportes em construção, algo em permanente estado de maturação, uma vez que necessita de ser lapidado e depurado, o que significa dizer... receptivo e necessitando de novas contribuições. Dessa forma, a Pretagogia preconiza o princípio africano do receber e agregar, sempre acolhendo reflexões, críticas e análises de nossos colegas pesquisadores/as envergados sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 (Silva, 2013, p. 197).

Dissertando sobre os impactos da Pretagogia na formação pessoal e profissional de cinco educadoras dos quilombos de Minador e Bom Sucesso, situados no município de Novo Oriente (CE), a educadora destacou:

Foi possível verificar uma espécie de *esquecimento* quanto à presença de pessoas negras e dessa cultura, dessa forma tratei de promover o máximo de ações para que elas se dessem conta e valorizassem essa cultura presente em nosso dia, sendo elas partícipes da mesma. Como fruto desse estudo, as professoras manifestaram o desejo de conhecer um terreiro de candomblé [...]. Percebi que essa experiência foi de suma importância para que o grupo pudesse revelar os preconceitos e temores que possuíam quanto às religiões afro. [...] À medida que desenvolvíamos esses estudos as educadoras foram conseguindo dar-se conta de uma série de equívocos conceituais presentes em suas vidas pessoais e acadêmicas no que se refere ao tema da negritude, e, acima de tudo, que tinham implicações com o ser negro e da relevância da aplicação da lei nº 10.639/03 para a construção da identidade das crianças negras (Silva, 2013, p. 196).

---

<sup>55</sup> BRASIL. Edital nº 14/2009. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_quilombola.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_quilombola.pdf). Acesso em: 18 out. 2024.

Inicialmente, não estava nas minhas anotações destacar neste capítulo também os “Valores civilizatórios afro-brasileiros”, construídos pela intelectual afro-brasileira Azoilda Loretto da Trindade, mas, ao ler a tese da professora Geranilde Costa e Silva e sua Pretagogia, meu pensamento imediatamente caminhou em direção à Zô, como suas amigas mais próximas a chamavam. Sobre os “Valores”, Trindade escreveu:

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

Como se pode perceber, na Pretagogia de Silva (2013) está viva a pedagogia elaborada por Trindade (2005) para a educação das infâncias, reforçando o fato de que as metodologias construídas a partir de 2003, com o objetivo de “reparar danos, que se repetem há cinco séculos” (Brasil, 2004, p. 17), em grande medida, carregam muitas vezes os percursos, a atuação profissional, as subjetividades de seus autores e autoras, como também elementos das epistemologias elaboradas nesse período. Na construção da Pedagogia da Carta, não seria diferente. Antes de me ater a ela, destaco ainda o trabalho de Luiz Rufino Rodrigues Junior, autor da encantatória “Pedagogia das Encruzilhadas”, “projeto político/poético/ético que tem Exu como fundamento teórico/metodológico e compreende uma série de conceitos comprometidos com ações político/epistemológicas antirracistas/decoloniais” (Rufino, 2019, p. 270).

Em sua pesquisa, Exu, orixá demonizado, uma das figuras centrais do racismo religioso, é o dono das epistemes. Guiado por ele, símbolo do “princípio, domínio e potência referente à linguagem como um todo” (Rufino, 2019, p. 265), o pedagogo carioca propõe uma educação para o “Novo Mundo”, contrária a um conservadorismo que exclui e segrega. A Pedagogia das Encruzilhadas defende processos educativos que deem espaços para o corpo e para o axé, segundo a tradição iorubá, elemento vital para a existência humana. Em sua proposta antirracista de construção de conhecimentos, Luiz Rufino destaca a emergência de se pensar a educação no plural, atravessada em uma perspectiva intercultural, abarcando não somente os estudantes, mas também a formação

de professores. Ao propor uma educação para a vida, atenta aos ensinamentos de Exu e centrada na “problematização da vida, da arte e dos conhecimentos” (Rufino, 2019, p. 267), o pesquisador explica:

O projeto de uma pedagogia encarnada por Exu não é meramente uma ação que se resume na compilação de experiências ou formas de ensino/aprendizagens assentes nas invenções negro-africanas em diáspora. Nem tão pouco se fixa como uma ação unicamente balizada nos ritos religiosos inventariados em torno do signo. O projeto aqui riscado se lança como uma ação de encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo regime do racismo/colonialismo (Rodrigues Júnior, 2017, p. 108).

Em outro trecho, o autor salienta as consequências de métodos de ensino “operados pelo regime do racismo/colonialismo” (Rodrigues Júnior, 2017, p. 82)<sup>56</sup> alheias aos regimentos da Lei nº 10.639/2003:

A desigualdade, o trauma, o banzo, o desarrajo das memórias, o dismantelamento cognitivo são efeitos do contínuo de desencante operado pelo colonialismo. [...] Raça, racismo e todas as suas reverberações são efeitos castradores da vida em sua diversidade. A lógica colonial atenta contra a vida, uma vez que desperdiça as experiências possíveis e propaga a escassez. A lógica colonial atenta contra a vida, uma vez que desperdiça as experiências possíveis e propaga a escassez (Rufino, 2019, p. 268-269).

Trilhada essa busca de reconhecimento da importância do período aqui destacado e dos educadores que vêm contribuindo para a maior presença de pedagogias contracoloniais no Brasil, apresentarei, nas próximas linhas, experiências, encontros e teorias que permearam a construção da Pedagogia da Carta, que, assim como a da Encruzilhada, busca promover processos de “ensino/aprendizagens nas invenções negros-africanas em diáspora” (Rodrigues Júnior, 2017, p. 108).

### **3.2 Como um fio de contas: experiências, teorias e caminhos trilhados na construção da Pedagogia da Carta**

Conforme registrado no primeiro capítulo, a escrita desta tese tem como uma de suas bases principais a Escrivivência, a minha experiência enquanto mulher e educadora negra. A junção desses dois elementos, que “a sociedade teima em inferiorizar” (Evaristo,

---

<sup>56</sup> No início de sua carreira, o pesquisador assinava Luiz Rufino Rodrigues Junior. Com a publicação de sua tese, que deu origem ao livro *Pedagogia das Encruzilhadas* (Mórula, 2019), passou a adotar somente Luiz Rufino. Sendo assim, as citações referentes a Rufino e Rodrigues Junior tratam-se de um mesmo autor.

2007, p. 21), está intimamente ligada às minhas escolhas epistemológicas e pedagógicas, seja no âmbito do ensino e da pesquisa, seja no da formação inicial e continuada de professores, atividade profissional à qual tenho me dedicado desde 2019, quando deixei as salas de aula da Educação Básica. Almejando dissertar sobre os percursos que desaguarão na elaboração da Pedagogia da Carta, metodologia educativa de contraponto à europeização sistemática do conhecimento e de conscientização dos estudantes quanto à necessidade de se combater o preconceito racial, eu me vi em dúvida sobre quais caminhos adotar, uma vez que ela não nasceu pronta, “do dia para a noite”.

Ela só ganha esse nome oito anos após a prática educativa, na qual meus alunos de Ribeirão das Neves trocaram correspondências com estudantes de Moçambique, quando eu começo a refletir sobre a recorrente utilização da escrita de cartas em cursos de Formação Continuada de Professores para a (re)Educação das Relações Étnico-raciais de que tenho participado e/ou ministrado (Tolentino, 2021). Desta feita, teorizar algo que está imerso de “minhas particularidades, de minhas especificidades como sujeito-mulher-negra” (Evaristo, 2007, p. 20) e, ao mesmo tempo, inicialmente não exigiu a teorização pretendida em uma tese de doutorado, não me parece uma tarefa tão simples. A verdade é que, após a escrita do item 3.1 deste capítulo, “eu me percebi em uma encruzilhada”, expressão popular entre os brasileiros, usada em momentos de dúvida, de dificuldade em tomar uma decisão. Diante desse conflito, recorro novamente às contribuições teóricas de Luiz Rufino Rodrigues Júnior, que dá outros contornos e significados ao entroncamento de duas ou mais ruas, estradas e caminhos:

A noção de uma encruzilhada que cruza Sul e Norte é constituída por conflitos, tensões, atravessamentos, negociações e jogo, elementos estruturais que fundamentam as lógicas de invenção no Novo Mundo. A potência da encruzilhada encarnada nesse arranjo moderno a dinamiza como um campo de possibilidades, tornando-se ela o símbolo máximo do sentido de transformação, inacabamento, ambivalência, imprevisibilidade (Rodrigues Júnior, 2017, p. 13).

O trecho acima surgiu como uma resposta às minhas indagações, uma vez que a construção da Pedagogia da Carta, pedagogia voltada para a descolonização dos currículos escolares, para o enfrentamento da injustiça racial que, dentre outras coisas, tem submetido estudantes negros a situações de invisibilidade e exclusão no contexto escolar, não emergiu de forma linear, conforme inicialmente tentei registrar nesta tese. Ela se deu por meio de

idas e vindas, continuidades e descontinuidades, passado e presente, vida e morte<sup>57</sup>. Dada sua finalidade, essa pedagogia foi construída também entre embates de ordem racial e curricular, pois, como destaca Miguel Arroyo, “as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, sequenciação e avaliação”. Sendo assim, ela nasceu com o intuito de questionar e recusar muitos desses ordenamentos (Arroyo, 2017, p. 35).

Ao me achar na encruzilhada e, finalmente, seguir na escrita da tese, tive uma espécie de “revelação” em uma manhã do mês de outubro de 2024. Após despertar às 5h da manhã, preocupada com a continuidade da escrita, eu me deparei mentalmente com a imagem de um fio de contas. Mesmo sem saber o seu real significado, intuí que encontraria nesse adereço usado pelos praticantes do candomblé e da umbanda a forma de dissertar sobre a arquitetura da Pedagogia da Carta e seus objetivos.

Para candomblecistas e umbandistas, o fio de contas ou guia, como é popularmente conhecido, é “mais que um adorno, é uma marca e uma fonte de axé<sup>58</sup>” (Lemos, 2002, p. 19). Nos dizeres de Roberto Conduru, as guias, cujas cores remetem a um orixá, acompanham e marcam a vida de signatários dessas religiões:

Desde os primeiros instantes de sua iniciação até suas cerimônias fúnebres. Como os momentos da montagem e do recebimento, também o instante da ruptura é significativo; entretanto, o rompimento do fio-de-contas, mais do que indicar um mau presságio, que assusta e preocupa o indivíduo e a comunidade, pode ser o início de um novo ciclo, um recomeço, um momento de virada que pede um novo fio (Conduru, 2002, p. 22).

A partir do exposto, afirmo que a Pedagogia da Carta foi tecida como um colar, cheio de contas, cuja feitura se deu envolta por inúmeros desafios, como também por momentos de ruptura, que exigiram resiliência, ética e a decisão política de promover uma metodologia de ensino imbuída no protagonismo juvenil, na garantia de direitos, na desconstrução de estereótipos em relação aos corpos negros, assim como na alegria de ser, descobrir e aprender.

Tomando ainda como base o simbolismo dos fios de conta, enxergo no meu ingresso no Programa Ações Afirmativas da UFMG, no ano de 2006, o momento de iniciação da pedagogia que (re)construo nesta tese, mas sem me esquecer de que, aos 16

---

<sup>57</sup> Em 9 de julho de 2013, pouco depois do envio das cartas escritas pelos meus alunos para Moçambique, Miriam, minha irmã, faleceu aos 32 anos de idade, em decorrência de um câncer.

<sup>58</sup> De origem iorubá, axé significa força de realização e manifestação do poder divino.

anos, eu escrevia cartas endereçadas a mim mesma na tentativa de sobreviver ao desamparo, à precariedade material, à exploração do trabalho doméstico. Embora não tenha surgido com a finalidade de ser um espaço de formação continuada de professores, é assim que eu o percebo ao olhar a minha trajetória profissional. O Ações Afirmativas foi fundamental para a minha capacitação no que se refere ao trato da diversidade em sala de aula.

Conforme mencionei no capítulo II, tomei conhecimento da Lei nº 10.639/2003 somente em 2006, após a conclusão da minha graduação. Ao longo dos quatro anos do curso de História em uma faculdade privada, não houve qualquer menção à presença da população negra nos bancos escolares, às dificuldades que esse grupo social vem enfrentando para permanecer nos espaços de conhecimento. Ressalto esse ponto, pois isso revela que, assim como milhares de professores deste país, eu tive uma formação falha, precária no que se refere à capacitação para o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais. Nesse sentido, abro um parêntese para salientar que a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura é um grande desafio do Brasil contemporâneo. Em artigo publicado recentemente no jornal *Folha de S.Paulo*, Muniz Sodré foi categórico ao afirmar que a “educação está em apuros”. De forma contundente e alarmante, o teórico pontua: “Inexiste programa sério de capacitação de professores, enquanto avança a proliferação do ensino à distância (EAD). Um grupelho de universidades privadas domina o setor, com números de inscritos superior ao de todas as instituições públicas”<sup>59</sup>.

A participação no Ações, espaço de ensino, pesquisa e extensão, foi crucial para que, em 2008, ao iniciar minha carreira docente em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, situada no município de Ribeirão das Neves, estivesse munida de orgulho da minha pertença racial, como também do conhecimento da legislação educacional contracolonial, bem como da importância de efetivá-la. Sobretudo em um território no qual a cor da pele é criminalizada ou, tomando de empréstimo as palavras de Martin Luther King: um território em que “negros são mortos como se fossem baratas”.<sup>60</sup>

Em 2008, marco inicial da minha atuação profissional como professora, eu me deparei com condições extremamente precárias de trabalho, mas, ao mesmo tempo, com

---

<sup>59</sup> SODRÉ, Muniz. Educação em apuros. São Paulo, *Folha de S.Paulo*, 4 nov. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2023/11/educacao-em-apuros.shtml> Acesso em: 19 out. 2024.

<sup>60</sup> De autoria de Martin Luther King, essa frase foi proferida por Lázaro Ramos no dia 16 de outubro de 2018, durante apresentação da peça *O topo da montanha*, no teatro do Palácio das Artes (Belo Horizonte/MG). Ao lado da atriz Taís Araújo, o ator baiano encenou os últimos momentos de vida do ativista afro-americano.

um forte desejo de colocar em prática tudo o que aprendia nos encontros e nas leituras sugeridas no Ações. Lá, tive a oportunidade de pensar o exercício da docência também à luz da teoria, o que nem sempre é visto como algo importante por profissionais da educação. Naquele núcleo de resistência ao racismo e ao epistemicídio, influenciada pelo trabalho de professoras e pesquisadoras como Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins, pelos estudantes de mestrado e doutorado que lá encontrei, compreendi que não existe ensino sem pesquisa. Conforme apregoa Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2002, p. 32).

Entre buscas e indagações de como seguir o exemplo, de como fazer o que as professoras Nilma e Aracy faziam, tive o privilégio de conhecer pessoalmente Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, pioneira do campo da Educação das Relações Étnico-raciais. Em uma noite de 2006, no auditório Neidson Rodrigues, assisti a uma palestra proferida pela educadora gaúcha. Daquele momento que fortaleceu minhas convicções em relação à promoção de uma educação atenta às demandas do Movimento Negro e também promoveu alguma cura à minha alma ferida pelo racismo, guardo o momento em que Petronilha lembrou de ter sido “confundida” com uma trabalhadora doméstica ao chegar em sua casa.

Obviamente, não se trata aqui de desqualificar as mulheres, em sua maioria negras, que exercem essa função. Em sua fala, Gonçalves e Silva alertou para o fato de que, mesmo alcançando reconhecimento e prestígio em sua área de atuação, ela é vista prioritariamente a partir de sua condição de negra, da qual se espera o exercício de funções que remetem à escravidão e de menor remuneração. Aproveito essa reflexão para destacar que, na perspectiva de Conceição Evaristo, as trabalhadoras domésticas foram as primeiras educadoras do Brasil, uma vez que, durante séculos, tornaram-se responsáveis pelo letramento de crianças brancas<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Conceição Evaristo proferiu essa afirmação durante evento realizado na Academia Mineira de Letras, em 2015, no qual estive presente. Em 2024, a escritora tornou-se a primeira escritora negra a ocupar uma cadeira na AML.

Desde 2006, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, orienta o meu trabalho, a minha conduta enquanto educadora negra. Sua obra, sua produção teórica representa um leme na tessitura da Pedagogia da Carta e também dos meus discursos, da minha defesa pelo erguimento de uma verdadeira democracia racial. Por se tratar de uma pedagogia que objetiva o rompimento com formas de ensinar estritamente coloniais, responsáveis diretas pelo rebaixamento dos conhecimentos produzidos pelos povos da diáspora negra e também pela exclusão de sujeitos negros no ambiente escolar, encontro, nas palavras da professora emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), elementos que busquei alcançar ao levar essa pedagogia para salas de aula de uma escola de Ribeirão das Neves:

O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A educação das relações étnico-raciais [...] persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 489).

Em relação às primeiras linhas da passagem acima, registro que a Pedagogia da Carta surge no fato de me ver inserida enquanto educadora negra em um espaço fortemente marcado pela violência, cujos efeitos reverberavam na sala de aula. Surge na discordância do projeto estatal de ofertar uma educação pobre em zonas marcadas pelo empobrecimento, ferindo brutalmente o acesso a direitos previstos na Constituição Federal (Brasil, 2016). Exercendo a docência em bairros da periferia de Ribeirão das Neves, local em que historicamente o poder público vem escolhendo a “política de crueldade” (Mbembe, 2019, p. 42) como forma de governar, eu me vi diante de situações de precarização da existência que jamais havia experimentado ou testemunhado. Causava-me preocupação a hostilidade observada naquele espaço. Sem sombra de dúvida, pensar em uma saída para que houvesse mudanças nas relações interpessoais e na

conscientização, quanto à imoralidade das situações de negação de direitos vivenciadas naquele território, impulsionaram o fomento da Pedagogia da Carta.

Ainda sobre a reflexão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, naquele contexto, iniciativas de ensino e aprendizagem sobre a História e o legado da comunidade negra no Brasil e no mundo também eram entendidas como formas de transformar a maneira como os adolescentes com os quais eu passei a conviver diariamente, a partir de 2008, percebiam a si mesmos. Era preciso educar para as relações étnico-raciais, acreditando na formação de identidades positivas em sujeitos cuja autoestima era massacrada sucessivamente pela discriminação racial, pelo classismo e pela ausência de políticas públicas voltadas para as infâncias e para as juventudes.

O acesso aos textos e à trajetória de vida de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva modulou em mim o ato de educar também como um exercício de militância em prol da dignidade e da extensão do direito humano à educação de qualidade aos negros e negras, assim como aos estudantes não negros. A pesquisadora afirma que:

Não há incompatibilidades, se se concebe militância como ato de combater ativamente ideologias que cultivam e mantêm desigualdades entre pessoas e grupos, tais como a do racismo, a da incompetência dos pobres, a do machismo; se realizam pesquisas, com o objetivo, entre outros, de produzir conhecimentos que contribuam para sustentar a busca por justiça. Militância e pesquisa podem, pois, se combinarem num único esforço, com a finalidade de atingir compreensões de ações humanas, como a de se educar, indispensáveis para novas relações na sociedade (Silva, 2011, p. 105).

Embora a Academia ainda veja essa escolha epistemológica e de vida com ressalvas e desconfiança, a partir do exemplo e do elucidado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva na citação anterior, afirmo que a Pedagogia da Carta é uma pedagogia engajada, alinhada à causa negra e à defesa do direito humano à educação de qualidade, uma vez que sua construção se dá em função:

Dos sofrimentos impingidos aos negros – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em todos os âmbitos da sociedade, inclusive nos estabelecimentos de ensino. Também o é por nosso desejo de afrodescendentes de ver a história e a cultura de nosso povo incluídas nos currículos escolares, assim como é marcada pela urgência e pertinência da implementação de políticas reparatórias e de ações afirmativas (Silva, 2011, p. 121).

Tal qual mencionei em diversas passagens desta tese, os sofrimentos a que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva se refere marcam o meu ser e continuam marcando a trajetória de estudantes negros por intermédio da violência física e simbólica, da inferiorização de sua origem e de seu pertencimento étnico. A Pedagogia da Carta, costurada com inúmeras contas na pretensão de criar subsídios para intervir nessa realidade, foi ganhando forma a partir do encontro com Silva e nas reuniões do Ações Afirmativas por meio do:

Trabalho compartilhado, (d)a troca de informações, (d)a contribuição mútua, (d)a participação em atividades científicas e políticas, (n)a alegria do convívio gratuito entre colegas, [...] tornando possível conjugar as lidas da vida, da profissão, da militância, [ajudando no] não-esmorecimento diante dos efeitos cruéis do embranquecimento de mentes, da fuga das raízes africanas para tentar sobreviver com menos dor, numa sociedade que sempre rejeitou os negros (Silva, 2011, p. 121).

O trabalho compartilhado e as trocas experienciadas no Ações Afirmativas me apresentaram o pensamento de Kabengele Munanga – assim como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das maiores referências para o campo de estudos da Educação das Relações Étnico-raciais. Por meio do programa fundado por Nilma Lino Gomes, acessei não só a produção teórica do pensador nascido no Congo, mas também o conheci pessoalmente no IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), realizado entre os dias 13 e 16 de setembro de 2006, em Salvador/BA<sup>62</sup>. O Programa oportunizou a ida dos estudantes que participavam do Ações. Foi a primeira vez que estive em um evento acadêmico fora do Uni-BH, instituição na qual concluí a graduação em História. No Copene, afirmei ainda mais o meu orgulho em ser negra e o meu desejo de dedicar parte da minha existência à luta contra o racismo. Para mim, o nome e a importância de Kabengele Munanga consistiam em uma novidade; para os meus colegas do Ações, ele já era uma sumidade, chamado carinhosamente de Kabê.

Desde então, Munanga está sempre presente em minhas falas e escritos. Sempre. Pensando no início da minha atuação docente, ele foi um dos principais responsáveis para que eu pudesse reivindicar uma educação antirracista em cada escola pela qual passei, ainda que isso me tornasse alvo da incompreensão e do antagonismo de alguns de meus colegas de profissão. Acessar conhecimentos do professor emérito da USP, saber que

---

<sup>62</sup> Em 2024, participei do XIII COPENE, realizado em Belém/PA, de 9 a 13 de setembro. Parte dos custos foram subsidiados pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG.

“nosso racismo é um crime perfeito”<sup>63</sup>, fazia com que eu me sentisse capacitada para assumir o compromisso de efetivar a Lei nº 10.639/2003, mesmo diante da fragilidade dos meus contratos de trabalho e também da ausência de uma formação inicial condizente com o trato da temática racial – fato que pode ser explicado por meio do pensamento do mestre Kabê: “Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização” (Munanga, 1996, p. 214).

A presença e as palavras de Kabengele Munanga só reforçam a importância do Programa Ações Afirmativas no meu percurso, nos mais diversos sentidos. Olhando para trás, não consigo pensar no meu ativismo, na possibilidade de cursar o mestrado e o doutorado em universidades públicas, direito ainda cerceado para pessoas negras como eu. Vou além. Indago se, sem o Ações, a Pedagogia da Carta seria formulada e colocada em prática em uma escola de Ribeirão das Neves, em um projeto anticolonial, que envolveu estudantes do Brasil e de Moçambique. Certamente não. O Programa Ações Afirmativas foi um lugar de estancar feridas provocadas pela “opressão sordida” do racismo<sup>64</sup>. O Ações configura a minha primeira escola de (re)Educação para as Relações Étnico-raciais, na qual iniciei meus passos como pesquisadora dessa área de conhecimento, fundamental para formulação e implementação desse fio de contas a que dei o nome de Pedagogia da Carta. No item a seguir, dissertarei sobre o modo como se deu sua criação e seus objetivos.

### **3.3 Para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, escrita de si, afeto e sentimento: a Pedagogia da Carta**

Ao contrário do que ocorreu nos primeiros anos do meu percurso profissional enquanto professora de Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, em 2013, consegui um contrato de trabalho durante todo o ano letivo. Anteriormente, exercia a docência com vínculos curtos, que variavam de um a três meses, fazendo com que, ao longo de 12 meses, eu trabalhasse em até três escolas diferentes, o que tornava muito difícil o estabelecimento de laços com os estudantes e com a comunidade escolar, fundamento

---

<sup>63</sup> “Nosso racismo é um crime perfeito” – Entrevista com Kabengele Munanga. *Fundação Perseu Abramo*, 8 set. 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/> Acesso em: 6 set. 2024.

<sup>64</sup> SODRÉ, Muniz. O outro lado do desespero. *Folha de S.Paulo*, 18 fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2023/02/outro-lado-do-desespero.shtml>. Acesso em: 15 set. 2024.

básico para a garantia de uma educação de qualidade. A respeito da precariedade das condições de trabalho ofertadas, abro espaço para refletir sobre os impactos desse regime de “uberização” docente na vida e na saúde mental dos professores. Conforme chamam a atenção Martins, Araújo e Amorim:

O segundo motivo principal – para a média de dias de licença para tratamento de saúde ser maior entre professores designados do que efetivos – pode ser relacionado com as piores condições de trabalho às quais estão expostos, em comparação com os professores efetivos. O próprio medo de adoecer e precisar se afastar ou, estando doente, o medo de não suportar e precisar se afastar, que assola somente os professores designados é [...] fruto da violência psicológica sofrida por esses professores. [...] Trata-se de algo que diz respeito ao vínculo de trabalho precário e que determina não somente como se lida com a questão das licenças para tratamento de saúde, mas toda a vida do sujeito, inclusive, a sua saúde física e mental (Martins *et al.*, 2021, p 11)<sup>65</sup>.

Embora eu me sentisse feliz com a possibilidade de desenvolver projetos educacionais, em função da extensão da designação e menos ameaçada pelo desemprego, no ano de 2013, eu me vi amedrontada pela violência constante que rondava o entorno da escola em que implementei a Pedagogia da Carta. Nesse ano, perdi três alunos negros vitimados pelo genocídio em curso no país<sup>66</sup>. Eles sequer completaram a maioria. Em um desses episódios, ao chegar para mais uma manhã de aulas, eu me deparei com o corpo de um aluno coberto por um pedaço de tnt<sup>67</sup>, providenciado por uma auxiliar de serviços gerais, pois, cinco minutos antes, ele havia sido assassinado com três tiros à queima-roupa, às 06h55min. As causas desse fato e o contexto no qual eu estava inserida podem ser ilustradas nas alegações de Sueli Carneiro: “Extermínios, homicídios, assassinatos físicos ou morais, pobreza e miséria crônicas, ausência de políticas de inclusão social, tratamento negativamente diferenciado no acesso à saúde, inscrevem a negritude no signo da morte no Brasil” (Carneiro, 2005, p. 94). Ainda a esse respeito, Carneiro acrescenta: O “número [de mortes] é tão grande que é uma forma de controle que ultrapassa qualquer lógica, [...] a forma escolhida, preferencial, de controle social da população negra é a sua morte” (Carneiro, 2005, p. 181).

<sup>65</sup> De acordo com os autores (Martins *et al.*, 2021, p. 8), em 2018, a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais possuía 76.690 efetivos e 89.447 designados.

<sup>66</sup> De acordo com o Mapa da Violência (2017), levantamento feito pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil. Disponível em: <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/a-cada-23-minutos-um-jovem-negro-morre-no-brasil-diz-onu-ao-lancar-campanha-contra-violencia.ghtml>. Acesso em: 4 fev. 2024.

<sup>67</sup> Tecido muito usado nas escolas para confecção de painéis, enfeites e brinquedos.

Nesse local em que, infelizmente, a morte, a ameaça estavam sempre à espreita, encontrei uma escola com condições estruturais que afrontavam o direito à educação de qualidade. Lembro de salas com o reboco caindo, vidros quebrados, sem portas, o que fazia com que o barulho no horário das aulas fosse enorme, provocando um desgaste na voz e exigindo um trabalho maior de tentar manter a atenção dos discentes. No verão, o sol era implacável, as salas não tinham cortinas, tornando o ambiente extremamente quente, praticamente insuportável.

Na escola, as constatações da pesquisa, apontada anteriormente sobre a precarização do trabalho docente em razão dos contratos temporários, eram latentes. Na biblioteca, livros empilhados, sem catalogação, com pouca ou nenhuma organização. Não havia um(a) profissional formado(a) em biblioteconomia<sup>68</sup>, o que denota um processo massivo de degradação da educação, um fator determinante para a manutenção das “formas perversas de hierarquização racial” (Sodré, 2023, p. 73) adotadas pelo Estado brasileiro. Para amplificar o entendimento dessa situação, recorro mais uma vez às análises de Sueli Carneiro:

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto (Carneiro, 2005, p. 113).

Registrando escrevivências em relação a esse período da minha caminhada profissional, trago também o fato de que, com tantos problemas e dificuldades à nossa volta, muitas vezes, a ordem e a disciplina eram vistas como a solução para questões de natureza estrutural, social, pedagógica. Optando por essa linha de raciocínio, a unidade escolar em que permaneci durante dois anos repetia um padrão comumente adotado no sistema educacional do país, assim definido por Michel Foucault<sup>69</sup>:

---

<sup>68</sup> Em conversa recente com uma colega que dividiu o espaço escolar comigo nesse período, ela, que ainda trabalha na escola, relatou que essa situação permanece inalterada.

<sup>69</sup> Ao chegar a diversas escolas nas quais trabalhei, ouvi do corpo gestor: “Aqui nós cobramos muito a disciplina”. Ao longo de mais de dez anos atuando como professora de História nos ensinos Fundamental e Médio, jamais fui perguntada sobre a minha formação e sobre os princípios que orientavam o meu fazer docente, o que vai ao encontro das análises de Michel Foucault a respeito do espaço escolar.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém toda semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas das outras; sucessão de assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam a hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por espaços alinhados (Foucault, 1987, p. 173).

Mesmo com todas essas situações, eu ainda me sentia motivada a pensar em práticas pedagógicas conforme orientam autores como Kabengele Munanga e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, com a esperança de que elas pudessem contribuir para que os estudantes tivessem consciência das injustiças que rodeavam suas vidas, compreendessem que eram resultantes, em grande medida, da perpetuação do nosso passado escravocrata, bem como percebessem tanto a escola quanto a periferia de Ribeirão das Neves não só como o lugar da falta, da ausência, mas também de possibilidades, de potências. No meu caso, a motivação era também a maneira que eu encontrava de fazer frente à “pedagogia cívica propagada pelo colonialismo” (Rodrigues Júnior, 2017, p. 107).

Nesse ponto, abro um parêntese para fazer uma reflexão em torno da subjetividade no exercício da docência. Além de ser uma professora negra e militante do Movimento Negro, o que por si só gerava incômodo em alguns colegas de jornada e me tornava alvo de comportamentos hostis (Gomes, 1995, p. 142), eu era atravessada pela complexidade das situações mencionadas anteriormente. Ainda assim, eu era invadida pelo desejo de criar e lecionar, de estar na escola todos os dias, de aprender e ensinar com os meus alunos, com as minhas turmas de História dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, sem me esquecer do quanto a profissão que escolhi ainda na infância é desvalorizada neste país.

Eu me sentia motivada, mesmo com a compreensão de que a efetivação e o sucesso da Lei nº 10.639/2003 exigem políticas públicas de formação docente, de investimentos na compra de equipamentos, livros e materiais paradidáticos, com foco na Educação das Relações Étnico-raciais, o que não era ofertado aos profissionais da Rede

Estadual de Educação de Minas Gerais naquele momento. Tratava-se de uma motivação inconformada. Rossato, Matos e Paula explicam que:

As ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, fora do espaço e do tempo da escola. O professor não é um executor de uma prática, é um ser complexo que tem suas ações e relações pautadas pelo modo distinto diante de experiências que gerem novas produções subjetivas (Rossato *et al.*, 2018, p. 6).

A partir desses apontamentos, entendo que a compreensão e o inconformismo diante das ameaças, da precariedade, da discriminação racial presentes no espaço em que eu estava imersa foram a mola propulsora para a elaboração da Pedagogia da Carta. Compreensão e indignação construídas no esteio da minha existência enquanto pessoa negra e da desumanização que sofri desde os primeiros anos de vida. Compreensão e indignação forjadas na formação política progressista que recebi do meu pai, aprofundada com a participação no Programa Ações Afirmativas, espaço no qual aprendi também a pesquisar, problematizar e teorizar as práticas de ensino.

Assim sendo, eu olhava para mim, para a escola, para os estudantes, para as matrizes curriculares que eu era imbuída de ensinar, e me percebia envolta em um sem-número de questionamentos: diante da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, como transformar, disputar os currículos (Arroyo, 2013), de maneira que os percursos dos sujeitos negros e suas contribuições para a formação do país não fiquem relegados ao 20 de Novembro – Dia da Consciência Negra? Como contribuir para que os estudantes adquiram consciência racial e sintam-se motivados com a possibilidade de descobrir um mundo diverso e ainda desconhecido por muitos? Como promover práticas educativas alicerçadas na “afetividade, na alegria, na capacidade científica, no domínio técnico e a serviço da mudança?” (Freire, 2002, p. 161). Justifico o porquê da primeira dessa série de perguntas por meio de uma alegação de Azoilda Loretto da Trindade (2010). Ela ressalta que

Ideologicamente, uma grande maioria das escolas brasileiras está filiada a uma concepção eurocêntrica e evolucionista de África e dos afrobrasileiros, da alteridade. África, africanos e afro-brasileiros são abordados na ótica da cultura e visão de mundo hegemônica, capitalista

e, assim, como coadjuvantes dos pretensos protagonistas europeus. Assim chegam a dizer que nossa história é a história dos vencidos. Sim, temos uma falha, uma lacuna na nossa formação de docentes, no que se refere às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. O que sabemos de África? O que sabemos de cultura negra, dos negros do Brasil, além do que diz o senso comum? (Trindade, 2010, p. 10).

Posto o desafio de (re)contar a História da África e construir propostas pedagógicas contracoloniais à sombra de mais de 500 anos de epistemicídio, conforme determina a legislação educacional vigente, faz-se necessário problematizar outra premissa aludida pela Lei nº 10.639/2003: a necessidade de trabalhar para a construção de identidades positivas em um país fundado na “ideia do negro bárbaro” (Césarie, 1978, p. 37).

Na caminhada enquanto professora de História em Ribeirão das Neves, a introjeção dessa “invenção” europeia, assim destacado por Aimé Césaire, era evidente que muitos adolescentes tinham dificuldades não só em se reconhecerem como pessoas negras, mas também apresentavam um desejo de não pertencer ao lugar em que viviam, em função da criminalização e desqualificação sistemática da região. Desta feita, eu me sentia desafiada a pensar o meu papel enquanto professora negra e a elaboração de conteúdos antirracistas com o intuito de:

Confirmar que há um modo próprio de ser negro – de viver, de conviver, de trabalhar, de lutar [...]. De nos encontrar para confirmar e afirmar nossa identidade de negro. Não é por falta de caráter que muitos negros querem embranquecer, nem sempre é possível vencer as pressões; – É em atmosfera de desprestígio e exclusão que temos que nos impor como negros (Silva, 2011, p. 89).

Dessa forma, como professora de História, defendia (e ainda defendo) que para (re)contar a História da África não bastava apenas mostrar, por exemplo, as pirâmides do Egito presentes nos livros didáticos e repetir que elas foram construídas por faraós. Acreditava que esse caminho não seria suficiente para mobilizar as minhas turmas, estabelecer conexões com o tempo presente, com as experiências, com os saberes tecidos no dia a dia de Ribeirão das Neves.

Além disso, eu buscava ensinar e apresentar o sentido daquilo que era ensinado. A verdade é que eu não queria reproduzir e repetir ações que demonstravam um profundo descaso pela vida, pelos direitos e pelo futuro dos estudantes cuja existência era marcada por sucessivos processos de cerceamento do exercício da cidadania. Eu ficava aflita com a possibilidade de me transformar na diretora que trancava os livros para que os

estudantes não colocassem as mãos, episódio registrado no item 2.3 do capítulo anterior. Repetir o gesto da minha colega de profissão seria negar os meus princípios e matar o meu sonho de ser educadora, cultivado desde tenra idade. A esse respeito, acrescento o pensamento de Paulo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 2002, p. 34).

À luz do educador pernambucano, eu ansiava encontrar uma forma de ensinar, de exercer o meu trabalho de maneira que eu pudesse promover uma educação para “a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1981, p. 88). Buscava uma prática educativa que produzisse surpresa, descoberta e encantamento, na qual a dificuldade e a violência tão presentes no entorno da escola não fossem encaradas como algo natural. Buscava uma prática pedagógica do “‘eu me maravilho’ e não apenas do ‘eu fabrico’” (Freire, 1981, p. 93).

Cercada por um cotidiano em que há “um conjunto de pessoas que são literalmente assediadas e, às vezes, privadas de qualquer direito, abandonadas à precariedade e para quem se recusa não somente a possibilidade de ter direitos, mas até uma existência jurídica” (Mbembe, 2019, p. 57), com a Pedagogia da Carta, eu objetivei atuar profissionalmente em acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, ou seja, fazer com que o continente africano deixasse de ser visto como um lugar distante, que no imaginário social ainda se limita ao lugar da fome, da miséria, das guerras e da Aids, imagens amplamente difundidas nos meios de comunicação e reiteradas no silêncio escolar em torno desses temas. Sendo assim, considero que essa tarefa era um tanto quanto laboriosa, pois, sendo uma professora de História comprometida com a educação para a equidade racial, estava diante da urgência de desconstruir o pensamento que reduz a África a um continente das

Cidades fortificadas, dos acampamentos e dos cordões, das clausuras e dos cercados, das fronteiras contra as quais as pessoas batem e que, cada vez mais, servem como estelas ou obstáculos tumulares – a morte

delineada em contato com o pó ou com as ondas; o corpo-objeto arremessado lá, estendido diante do vazio (Mbembe, 2019, p. 25).

Na verdade, eu queria que meus alunos e alunas reconhecessem as pessoas negras e a si mesmos com respeito e valorização, que o ensino de História fosse uma ponte para que na escola não houvesse mais lugar para experiências de ultraje racial, tal qual propõe a Lei nº 10.639/2003. Na tentativa de que isso se efetivasse, emerge a máxima de Paulo Freire: “Não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2002, p. 32).

Neste ponto, retorno ao encontro com a professora Constância Lima Duarte, pois, assim como o Ações Afirmativas, o Mulheres em Letras, grupo de Pesquisa fundado e dirigido por ela, foi um espaço de Formação Continuada para o trato da diversidade para mim, embora não tenha surgido com essa finalidade. No final de 2012, conheci a professora norte-americana Melissa Schindler em uma das reuniões do Mulheres em Letras. Atualmente docente da Universidade do Norte da Geórgia (Estados Unidos), naquele ano ela atuava como professora visitante do Departamento de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Ao tomar conhecimento do ML, cujas pesquisas desenvolvidas estavam alinhadas com as suas, Schindler pediu para participar de nossas reuniões.

Logo me aproximei da Melissa, pois ela estava pesquisando sobre o simbolismo das “Jardineiras”, esculturas de mulheres negras muito comuns nas janelas das cidades históricas mineiras e também em lojas de artesanato. Chamava a atenção da pesquisadora o fato de as Jardineiras serem sempre negras e apresentarem o busto descoberto, “trajadas” com uma blusa decotada, denotando a reprodução da hipersexualização das afro-brasileiras. Durante nossa conversa, contei do meu trabalho na escola de Ribeirão das Neves. Disse que, dentre as várias práticas pedagógicas que vinha desenvolvendo, em 2012, com o objetivo de efetivar no currículo escolar a Lei nº 10.639/2003, organizara um jogo entre os meus alunos do 3º ano do Ensino Médio e estudantes de cursos de graduação da UFMG oriundos de países da África (Tolentino, 2018, p. 41). Para minha surpresa, Schindler respondeu com um “minerês” misturado ao sotaque inglês: “Uai! Eu desenvolvo um trabalho voluntário em uma escola de Moçambique!”. Conforme mencionei em passagem anterior, a escola em questão ficava em Búzi, distrito da Província de Sofala, ao Sul do país africano. Como se a distância entre o país banhado pelo oceano Índico e Ribeirão das Neves fosse a mesma que separa o Rio de Janeiro e Niterói, entusiasmada, falei: “Então vamos fazer um projeto de troca de cartas!”.

Naquele encontro, ainda que não tivesse esse nome, a Pedagogia da Carta, emergiu em meio à precariedade, à negação de direitos, à desumanização, às ameaças, à vivacidade do passado colonial, elementos que assolavam o cotidiano da escola de Ribeirão das Neves. Atravessada por essas “situações limites”, encontrei na Pedagogia da Carta o “inédito viável” (Freire, 2023, p. 13), tecido ao longo de anos a partir do entendimento de que uma das tarefas:

Do educador ou educadora progressista [e antirracista], através da análise política séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão (Freire, 2023, p. 16).

Na necessidade de lutar por processos educativos contrários à reprodução de preconceitos e discriminações, na Pedagogia da Carta, além da utopia freiriana, havia o desejo de ensinar História da África e dos Afro-Brasileiros em diálogo com uma

Educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (Freire, 2022, p. 102-103).

Deixei a reunião do Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras eufórica com a conversa que tive com a professora Melissa Schindler, com a possibilidade de, por meio das prerrogativas da Lei nº 10.639/03 e da escrita e troca de cartas entre os meus alunos e os estudantes de Moçambique, não me deixar contaminar pelo imobilismo que fere de morte a trajetória de tantos docentes; mas não apenas. Era dezembro de 2012. Sendo assim, passei as férias planejando mentalmente a efetivação da Pedagogia da Carta no ano seguinte. Desde o primeiro instante, fiquei entusiasmada com a oportunidade de levar a Lei nº 10.639/2003 para a escola, antes de tudo, a partir da expressão dos adolescentes com os quais caminhava lado a lado durante as aulas de História. No trajeto para minha

casa, só conseguia pensar na reação deles ao tomarem conhecimento do projeto que pulsava dentro de mim. Na minha perspectiva, não havia nenhuma barreira capaz de impedir tal intento, nem mesmo a língua, uma vez que, assim como o Brasil, Moçambique também foi uma colônia de Portugal.

A Pedagogia da Carta nasceu com o objetivo de ensinar e contar histórias que, em razão do racismo, ainda não recebem o devido reconhecimento no cotidiano escolar, de possibilitar um (re)encontro entre dois territórios em que, em face da perniciosidade do colonialismo, “a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilhagem de cadáveres da história” (Césarie, 1978, p. 28). Diante de tudo isso, a Pedagogia da Carta consiste em uma metodologia que busca contribuir para dar visibilidade aos que permanecem sendo invisibilizados.

Os primeiros contatos entre Brasil e Moçambique iniciaram-se após 1831, quando, mediante forte pressão da Inglaterra, o comércio de humanos no Atlântico passou a ser proibido, enquadrado como pirataria. Evidenciando sua face “patrimonialista e senhorial” (Sodré, 2023, p. 89), para burlar o tratado internacional do qual Dom Pedro I era signatário, os senhores de escravizados iniciaram uma corrida em direção ao Oceano Índico, em busca de moçambicanos, prática interrompida somente em 1850, ano da proibição definitiva da comercialização de corpos negros. A esse respeito, Diego Zonta escreveu:

Moçambique viveu uma situação paradoxal no século XIX, se comparada à África Ocidental: o aumento do tráfico de escravos. Essa situação ocorreu justamente no momento em que as pressões pelo fim do mesmo começaram a surtir efeitos ao longo de boa parte da costa atlântica, ainda na primeira metade do século. A demanda pela mão de obra escrava nas ilhas produtoras de açúcar do Índico [...] em busca das suas “mercadorias”. Mais tarde, a própria dificuldade de se conseguir escravos na costa ocidental fez com que os negreiros americanos se voltassem a Moçambique, como último recurso para garantir o trabalho escravo nas plantações brasileiras (Zonta, 2013, p. 315).

Baseada em vasta documentação da época, no romance *Um defeito de cor*, Ana Maria Gonçalves (2024) descreveu com riqueza de detalhes as implicações dessa “situação paradoxal” para milhares de crianças, mulheres e homens de Moçambique, que ao serem arrancados de seus lugares de origem e jogados à força nos porões de navios negreiros, foram submetidos a situações de coisificação jamais vistas e experienciadas por outro grupo racial em toda a história da humanidade:

Mal soubemos que era dia, pois entrava um pouco de luz por pequenas frestas no madeirame, e um homem que estava ao lado do Benevides, o Aziz, disse que ele não se mexia. Tentaram acordá-lo, mas foi em vão. Alguém disse que poderia ser fome, mas o Aziz apalpou o pescoço do Benevides e encontrou suas mãos endurecidas agarradas à corda. [...] O Benevides tinha se matado, e muita gente disse que ele tinha feito o certo, que antes virar carneiro de bicho do mar, pois provavelmente seria lançado ao mar, do que carneiro de branco estrangeiro. Ninguém sabia o que fazer, alguns gritaram para ver se os guardas apareceriam, mas nada aconteceu. O calor e o cheiro forte de suor e de excrementos misturado ao cheiro da morte, não ainda o do corpo morto, mas o da morte em si, faziam tudo ficar mais quieto, como se o ar ganhasse peso, fazendo pressão sobre nós (Gonçalves, 2024, p. 50).

Dessa forma, ao construir uma metodologia de ensino guiada pelos conhecimentos concernentes ao Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, pelas narrativas de vida, pelo afeto, pelo sentimento, refletidos na produção e na troca de correspondências entre estudantes brasileiros e moçambicanos, pretendi inserir minha atuação docente no quadro de mudanças éticas, epistemológicas e pedagógicas requeridas pela Lei Federal nº 10.639/2003. Percebi, na Pedagogia da Carta, uma forma de apresentar a crueza do período escravocrata, cujos reflexos ainda são sentidos por moradores de Ribeirão das Neves e da Província de Sofala. Ao mesmo tempo, busquei trazer as heranças culturais, de luta e resistência, que são fruto desse encontro. Além disso, vi nessa proposta pedagógica um caminho para fomentar processos educativos calcados na descoberta, no diálogo, na felicidade de estar no espaço escolar, no desejo de enfrentar, superar o racismo.

Valendo-me das contribuições teóricas de Achille Mbembe e do contexto sócio-histórico no qual ela emergiu, reforço que a Pedagogia da Carta busca “a reconquista [por parte dos estudantes] da superfície, dos horizontes, das profundezas e das alturas de suas vidas” (Mbembe, 2019, p. 58). Busca ainda “o conhecimento de si e a preocupação renovada consigo mesmo [...] condições preliminares para se libertar dos esquemas mentais, discursos, representações que a [educação colonizada, a vida] havia empregado para roubar a ideia de futuro” (Mbembe, 2019, p. 58).

O colonialismo, a matriz curricular brasileira, estruturada no eurocentrismo, incutiu na sociedade brasileira percepções preconceituosas em relação aos grupos situados em regiões como as que a Pedagogia da Carta nasceu e foi realizada. Sendo assim, essa metodologia, surgida do enfrentamento a uma educação marginalizante e segregacionista, buscou justamente contribuir para a libertação dos “esquemas mentais e discursos” que impelem populações inteiras à condição de cidadãos de “segunda

categoria”. Nesse sentido, os (re)encontros suscitados entre Brasil e Moçambique, por meio da escrita, partem do entendimento de que a resignificação das perspectivas em relação ao continente africano e aos destinatários das cartas requer descobrir, olhar para si e se abrir ao outro. Nesse ponto, para justificar o porquê da opção por utilizar narrativas pessoais para promover o ensino de História da África e dos Afro-brasileiros, estabelecem um diálogo com Michel Foucault, que, ao falar da escrita de cartas, dissertou que:

Escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário [...] e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo. A carta prepara de certa forma um face a face. [...] A carta que, como exercício, trabalha para subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como “bem próprio”, constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma. [...] O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que a escreve pela própria carta que envia, implica portanto uma “introspecção”; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (Foucault, 2004, p. 156-157).

Nesse sentido, ressalto que a Pedagogia da Carta consiste em uma iniciativa fincada na valorização das narrativas pessoais, do protagonismo juvenil. Por meio dela, interessava-me ensinar e aprender com adolescentes enfatizando suas experiências, memórias e sentimentos. Interessava-me, ainda, criar um “pacto contracolonial” entre os protagonistas dessa pedagogia, ainda que remetentes e destinatários fossem desconhecidos. Em uma perspectiva educativo-crítica, busquei fomentar com os estudantes a responsabilidade de se dirigir a pessoas que durante muito tempo foram vistas pelas lentes contaminadas pelo colonialismo, assumindo dessa forma a condição de porta-vozes de um mundo novo, em que o reconhecimento e o respeito às diferenças são tarefas a serem assumidas por todos e todas.

Além disso, busquei, por meio da minha presença e do ensino de História, contribuir para que meninos e meninas, diante do exercício de redigir cartas, se percebessem “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de reconhecer-se como objeto”, conforme ensina Paulo Freire (2002, p. 46).

Aqui, o sonho também parte de uma visão crítica, carregada de intencionalidades. Suscitar o sonho, em um ambiente tão árido e permeado pela constante ameaça à vida, mostrava-se como um imperativo, como parte fundamental do processo de aprendizagem,

assim como comer, beber, respirar, dormir. Escrever, trocar cartas, mostrava-se um caminho para apresentar aos educandos e educandas, que se faziam presentes na minha vida de segunda a sexta-feira, um mundo grande, com mais oportunidades e para além das fronteiras de Ribeirão das Neves. Dessa forma, alicerçada no pensamento de Paulo Freire, a Pedagogia da Carta parte do:

Sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política e social, ideológica, etc. [...] O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (Freire, 2023, p. 137).

Do sonho e do compromisso do Patrono da Educação Brasileira com a alfabetização de jovens e adultos de Guiné-Bissau, país africano também espoliado pelos colonizadores portugueses, nasceu o livro *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (Freire, 2021). Baseando-me nas memórias redigidas entre 1975 e 1976, argumento que, na Pedagogia da Carta, a ação de suscitar a abertura de corações e mentes em uma folha de papel, de posse de uma caneta, insere-se no compromisso com “uma educação voltada para a concretização de valores como a solidariedade, a responsabilidade social, a criatividade, a disciplina a serviço do interesse comum, a vigilância, o espírito crítico” (Freire, 2021, p. 66), tal qual definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. Ainda alicerçada no pensamento de Paulo Freire, complemento que a pedagogia nascida em 2013 é fundada numa perspectiva “libertadora” (Freire, 2021, p. 140), entendendo a educação antirracista como potencializadora da afirmação de direitos e do exercício da cidadania.

Na busca pelo reconhecimento do seu estar no mundo, o que também pretendi suscitar e fortalecer entre meus alunos e alunas com a Pedagogia da Carta, a escritora antilhana Françoise Ega endereçou, na década de 1960, cartas a Carolina Maria de Jesus. As correspondências estão reunidas no livro *Cartas a uma negra* (Ega, 2021). A existência de ambas se assemelha em muitos aspectos à de moradores de Ribeirão das Neves e de Sofala. Nas correspondências, Ega narra o sofrimento e a desumanização impostos por sua condição de negra, imigrante e trabalhadora doméstica. Ao confidenciar as violências a que era submetida por parte de sua patroa branca à autora do best-seller *Quarto de despejo*, que conheceu de perto não só a fome, mas também o trabalho doméstico, Françoise Ega escreveu:

No primeiro dia de trabalho na casa da patroa, trouxe comigo uma marmita. Ela disse: “Não precisa de uma marmita, aqui não é uma cantina! Sempre haverá algo para comer!”. Assim, no dia seguinte, não levei nada de casa para o almoço. A patroa disse aquilo, mas seu marido olhou para mim de pé, com meus setenta quilos bem distribuídos, e disse: “Essa mulher deve comer feito um animal!”. Ao ouvir a frase, perdi o apetite e, de noite, voltando para casa, senti meu estômago roncar, pois tinha hesitado em comer direito (Ega, 2021, p. 96).

No ato político de denunciar os maus-tratos sofridos diariamente e requerer a humanidade negada ao ser submetida a situações humilhantes e degradantes de trabalho, Françoise Ega aponta objetivos e elementos presentes na Pedagogia da Carta. Na ação de escrever narrativas pessoais à luz da Lei nº 10.639/2003 e encaminhá-las a jovens do país africano, objetivei amplificar a voz de sujeitos que, em razão da cor da pele e das condições materiais, têm sido historicamente marginalizados. Interessava-me também o fato de esse gênero literário tão antigo possibilitar o exercício da escuta sensível, tirando-nos “desse estado de não reconhecimento uns dos outros” (Krenak, 2019, p. 51), conforme requer a legislação educacional vigente.

Em 2013, quando propus aos estudantes de três turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental que, durante as aulas de História, “suscitassem o respeito humano” (Foucault, 2004, p. 148), por meio da elaboração de cartas, ainda não conhecia as reflexões de Muniz Sodré, mas, ao refletir, problematizar e teorizar essa metodologia de ensino, encontro eco nas proposições do intelectual baiano. Sodré defende que a superação do racismo no ambiente escolar exige “uma educação sensibilizadora”. Segundo ele, “está fora do juízo antropológico, da argumentação, do discurso racional. É afeto, sentimento, compaixão. E só o sentimento pode agir no racismo. Sentimento e aproximação, não a razão”<sup>70</sup>.

Na construção da Pedagogia da Carta, eu era orientada justamente por esses três elementos: afeto, sentimento e compaixão. Por que não os pensar como elementos primordiais na sala de aula, no ensino de História e na promoção da Lei nº 10.639/2003? Defendê-los como recursos para a construção de “novas imagens do pensamento” (Mbembe, 2019, p. 11) sobre os filhos da diáspora africana não é impeditivo para o exercício da ética profissional e do rigor metodológico na formulação de pesquisas e projetos educativos de promoção da democracia, muito pelo contrário. A experiência me mostra que, quando o cuidado com o outro, o reconhecimento da nossa condição de gente

---

<sup>70</sup> BERTOLDO, Sanny. Muniz Sodré: o negro é um cidadão invisível. *Gênero e Número*. 26 nov. 2020. Disponível em: <https://www.generonumero.media/entrevistas/o-negro-cidadao-invisivel-violencia/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

e o amor balizam as práticas pedagógicas, abrem-se caminhos para a efetivação e o aprofundamento dos conteúdos que se pretende ensinar. Nesse sentido, bell hooks defende:

O lugar do amor na sala de aula é garantido quando há qualquer busca apaixonada por conhecimento. Esse pensamento contraria os princípios de críticos que pensam que amor não tem nada a ver com nossa habilidade de ensinar e aprender. Cínicos em relação ao amor, questionam se ele perturba ou não a sala de aula, uma vez que pode ser uma distração e gerar falta de objetividade (hooks, 2020, p. 240).

Diante do exposto na citação que antecede este parágrafo, defendendo a Pedagogia da Carta como instrumento de efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a presença do amor como recurso pedagógico, não perco de vista o aprofundamento da precarização do trabalho docente nos últimos anos. Não deixo de ter em mente e de forma muito nítida que, enquanto professora, não sou “mãe ou tia [antes, sou] uma mulher, com uma pertinência racial, portadora de cultura e que tem sua prática pedagógica desenvolvida com alunos que são sujeitos históricos sociais e que devem ser considerados e respeitados enquanto tal” (Gomes, 1995, p. 119).

Na tarefa de recuperar e (re)escrever essa metodologia de ensino antirracista, constatei que ela dialoga com e carrega em si também a “Filosofia Nagô”, uma vez que a Pedagogia da Carta objetiva fazer do movimento dialógico de aprender e ensinar uma experiência conscientizadora, que valoriza as subjetividades, a existência e a educação para a vida. Muniz Sodré define nos seguintes termos o modo de pensar e agir dos Nagôs, povos originários principalmente da Nigéria, que foram trazidos para o Brasil como mercadorias durante o tráfico transatlântico:

Essa comunidade, que inaugura uma experiência inédita no interior de um ordenamento social hegemônico, implica um novo tipo de subjetivação em que ocupam um primeiro plano a experiência simbólica do mundo, o primado rítmico do existir, o poder afetivo das palavras e ações, a potência de realização das coisas, as relações interpessoais concretas, a educação para a boa vida e para a boa morte, o paradigma comunitário, a alegria frente ao real e o reconhecimento do aqui e agora da existência (Sodré, 2017, p. 100).

É propriamente na busca por um novo tipo de subjetivação na escola e na promoção de uma educação contra-hegemônica que a Pedagogia da Carta ganha vida. Uma educação preocupada e interessada nos saberes locais, entendidos como pontos de partida para a compreensão e a ampliação de saberes globais. Olhar para o outro e

reconhecê-lo como igual nas diferenças consiste em uma das bases dessa proposta educativa. No momento em que escrevo este trabalho, presenciamos no Brasil o avanço da política neoliberal sobre a educação, cuja reprodução pode ser vista também na presença massiva de representantes de grupos empresariais ocupando cargos no Ministério da Educação<sup>71</sup>, nos editoriais e artigos publicados nos maiores jornais do país, assinados por economistas e engenheiros que se sentem aptos a apontar “soluções” para o ensino público<sup>72</sup>. Nas palavras de Muniz Sodré, “mais do que nunca, os números (estatísticas e cifras financeiras) sobrepõem-se à lógica dos argumentos ético-humanistas que tem sustentado a modernidade pedagógica” (Sodré, 2012, p. 72). Digo isso para retomar a citação em que o teórico baiano define a filosofia nagô, uma das balizas da Pedagogia da Carta. Em um contexto de mercantilização do saber e de incentivo ao produtivismo e à competição não só na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, reconheço que uma metodologia alicerçada no sonho, no encontro, no bem viver e no afeto pode despertar a desconfiança de muitos.

Contudo, mais uma vez, encontro argumentos para a formulação e para os objetivos da Pedagogia da Carta no pensamento de Paulo Freire. Ao propor que adolescentes redigissem correspondências, eu enxerguei a construção de pactos de afetividade entre mim e eles; entre eles, os colegas e demais membros da comunidade escolar; entre eles e os destinatários das cartas; entre o Brasil e a África; entre negros e brancos; entre nós e o mundo. Nas palavras do educador pernambucano, percebo os motivos da minha escolha sensorial-teórico-pedagógica:

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. É preciso [...] insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança (Freire, 2002, p. 160-161).

Desde o seu nascedouro, a Pedagogia da Carta objetivou (e ainda objetiva) ser o que Paulo Freire aponta na citação acima, com a consciência de que cada sala de aula é única e de que toda prática pedagógica implica desafios e limitações. No quarto e último

---

<sup>71</sup> Desde o início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023), a grande presença de grupos empresariais no Ministério da Educação tem sido uma das principais críticas à gestão de Camilo Santana, responsável pela pasta.

<sup>72</sup> Como assinante e leitora diária, presencio nos três maiores jornais do país – *O Globo*, *Folha de S.Paulo* e *O Estado de S.Paulo* – um grande número de artigos publicados sobre a educação no país assinados majoritariamente por profissionais ligados a bancos e instituições privadas.

capítulo, refletirei sobre a maneira como ela foi aplicada, com as dificuldades e as alegrias vivenciadas na feitura desse fio de contas construído com o intuito de promover uma educação democrática e emancipatória. Na análise das cartas produzidas por estudantes de Ribeirão das Neves e Sofala, mediadas também pelo ensino da História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, refletirei sobre categorias que se apresentaram de forma marcante nos textos: o território, a violência cotidiana, as estratégias de sobrevivência e enfrentamento ao descaso estatal, assim como a alegria de ser e viver que o colonialismo não foi capaz de minar.

No próximo e último item deste capítulo, refletirei sobre o processo de implementação da Pedagogia da Carta. Estruturada em fevereiro de 2013, a partir da Lei nº 10.639/2003, do Ensino de História para os 7º e 8º anos e das vivências dos estudantes, no item a seguir, reflito sobre a recepção das turmas, do processo de escrita das cartas e dos desafios encontrados ao longo da travessia em direção ao Oceano Índico na viagem de volta.

#### **3.4 Percursos que antecederam a troca de cartas entre Ribeirão das Neves e Búzi: alegrias e percalços em uma viagem transoceânica**

A Lei nº 10.639/2003 impôs aos profissionais da educação a tarefa de ensinar a História da África, que, nos dizeres de Achille Mbembe, “ainda espera ser escrita” (Mbembe, 2019, p. 9). Enquanto docente do Ensino Fundamental e, uma vez estabelecida a parceria com a professora Melissa Schindler, sem a qual a Pedagogia da Carta não teria se efetivado de fato naquele momento, parti do pressuposto de que a simples troca de correspondências entre meus alunos de Ribeirão das Neves e os de Moçambique não poderia ser o único objetivo da metodologia de ensino. No momento em que a professora estadunidense afirmou que atuaria para viabilizar o encontro entre os adolescentes dos dois países, vislumbrei realizar um trabalho em consonância com a legislação educacional vigente, que prevê a criação de práticas e atitudes para que meninas e meninos negros não sejam desconsiderados “em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudando, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra” (Brasil, 2004, p. 12).

Dessa forma, antes de orientar e propor a escrita de cartas endereçadas à escola localizada em Búzi, busquei estabelecer quais conhecimentos seriam partilhados e ressignificados pelos alunos envolvidos nessa jornada. O desenho dessa proposta

pedagógica foi precedido por alguns questionamentos: dada a diversidade e imensidão do continente africano, qual História da África contar? Sob quais perspectivas? Pensando nas similaridades dos dois países e territórios em que os estudantes estavam inseridos, quais aspectos históricos e culturais privilegiar em sala de aula? Levando-se em consideração o Ensino de História e uma perspectiva contracolonial de educação, a partir de quais marcos temporais sedimentar o caminho que antecederia a escrita das cartas? Encontro a compreensão para essas indagações e para a recusa de “apenas” promover uma troca de cartas entre brasileiros e moçambicanos no pensamento de Paulo Freire, que ensina:

A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento. Mas a gente ainda tem que perguntar *em favor de que e, portanto, contra quem conhecer*. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que*, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos, não há como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração (Freire, 1982, p. 97, grifos do autor).

Desde 2008, ano em que comecei a lecionar em escolas estaduais de Ribeirão das Neves, eu tinha em mente que gostaria de ser uma professora contrária à naturalização das opressões, do desapareço aos sujeitos que compunham aquele território e, conseqüentemente, promover práticas de ensino em favor do direito à educação pública de qualidade. No caso da Pedagogia da Carta, pensar e me preocupar de que maneira difundir conhecimentos que contemplassem diversidade e a complexidade dos fios que unem Brasil e Moçambique significava agir em favor da construção de metodologias de ensino emancipatórias e da afirmação de valores como reconhecimento e pertencimento por parte dos atores envolvidos nessa travessia, enquanto sujeitos diaspóricos. Nessa reflexão, mais uma vez, encontro ressonância nos posicionamentos de Paulo Freire, categórico ao afirmar que “ensinar exige rigorosidade metódica” (Freire, 2002, p. 28). Freire disserta que:

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2002, p. 29).

Sendo assim, implementar a Lei nº 10.639/2003, por meio da Pedagogia da Carta, exigiu, entre outras coisas, a persistência de aprender, de pesquisar sobre uma história que, naquela época, eu sabia bem menos do que sei hoje. E, para o que sei hoje, admito: ainda é pouco, dada a imensidão da Cultura e da História africanas. Uma história que não foi contada de maneira integral, que, a despeito dos avanços promovidos pela legislação educacional antirracista, segue aparecendo de forma reduzida no livro didático, principal recurso pedagógico adotado pelos professores. Pretendendo sustentar essa assertiva, acessei a edição do livro *História: sociedade e cidadania* (Boulos Junior, 2012), utilizado em minhas turmas do 7º e 8º anos ao longo de 2013, período em que a Pedagogia da Carta foi implementada.

Intitulado “A África negra antes dos europeus: o Império Mali e o Reino do Congo”, o capítulo 4 da obra privilegia aspectos geográficos, práticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no continente africano antes do início do empreendimento colonial europeu, ao qual Achille Mbembe nomeou de conjuntos de doutrinas que “consistiam [em] classificar os seres humanos e dividi-los em dois grupos: os que contam e são contados, por um lado, e o ‘resto’, por outro lado, aqueles que devemos chamar de ‘resíduos de seres humanos’ ou ainda ‘dejetos de seres humanos’” (Mbembe, 2019, p. 243). Ao destacar o estudo de parte do território africano antes da chegada dos portugueses, responsáveis pela espoliação do Brasil e de Moçambique, o livro de Alfredo Boulos Junior contribui para que os discentes compreendam que as cenas de pobreza e miséria oriundas do “berço da humanidade”, amplamente difundidas pelos meios de comunicação, não fazem parte da paisagem do continente “desde sempre”, muito menos são resultantes do acaso. Pelo contrário. Em um trecho, o autor afirma: “No Mali, o cobre era tão apreciado quanto o ouro. A noz-de-cola também circulava por todo o império. Na África ocidental, os malineses são conhecidos até hoje como bons comerciantes” (Boulos Junior, 2012, p. 67).

A presença de parte da História africana no referido livro reflete o conjunto de mudanças fomentadas pela Lei nº 10.639/2003, porém, antes de seguir adiante com as reflexões a que este capítulo se propõe, entendo ser necessário ressaltar que as páginas destinadas a narrar percursos de homens e mulheres nascidos em África representam menos da metade das que foram reservadas às transformações artísticas e culturais ocorridas na Europa no século XVI, conteúdo obrigatório, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018). Enquanto “A África negra antes dos europeus” ocupou 16 páginas da obra de Boulos Junior, o capítulo 8 – “Renascimento

e humanismo”, recebeu 34, evidenciado a forte presença do eurocentrismo na matriz curricular brasileira. Ao fazer essa comparação, reivindico uma equidade de saberes, o que ainda não foi alcançado pela matriz curricular nacional do Ensino de História.

Voltando à questão do continente africano pré-colonial, “por muito tempo negada, e na qual se desenham muitas das mais importantes raízes do que somos como povo” (Costa e Silva, 2011, p. 16), defini que lançar os olhos sobre ela seria o primeiro passo para desmistificar a ideia cristalizada em grande parte dos meus alunos de que África era um “país” que se resumia à escassez. Busquei partilhar com eles que, antes do século XVI, havia no continente reinos onde se praticava um intenso comércio de alimentos, ouro e especiarias. Busquei também mostrar que havia uma profusão religiosa e cultural, ainda presente no nosso cotidiano, como o uso de túnicas e turbantes por parte dos habitantes do Império Mali (Costa e Silva, 2011, p. 313).

Nesses registros históricos narrados de forma minuciosa pelo africanista Alberto da Costa e Silva, no monumental *A enxada e a lança* (2011), estão um dos principais propósitos da Pedagogia da Carta: apresentar uma África que está perto de nós, que vive em cada um de nós. Interessava-me apresentar a história do continente a partir do cotidiano dos adolescentes de Ribeirão das Neves. Antes de acessar os livros, interessava-me acessar os hábitos culturais e as vivências tecidas naquele espaço. Nesse ponto, volto a refletir orientada pelas palavras de Paulo Freire, que defende

A necessidade que temos, educadores e educadoras progressistas, de jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou aos centros de educação informal. [...] Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista [...]. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológica, provoca o erro epistemológico (Freire, 2023, p. 117).

Lançando-me no desafio de efetivar a Lei nº 10.639/2003, por meio da conexão entre dois países distantes geograficamente, mas tão próximos do ponto de vista histórico e cultural, busquei não incorrer no erro epistemológico que tem sido tão caro às crianças e aos jovens negros desse país, que, ao adentrarem nos estabelecimentos escolares, sobremaneira, vivenciam a negação do direito de conhecer a própria história. Na perspectiva de romper com esse processo de epistemicídio, incluí, no plano de ensino que precedeu a escrita das cartas, o exercício de recontar parte do período escravocrata no

Brasil. Infelizmente, é a partir desse evento que Brasil e Moçambique se encontraram pela primeira vez, em meados do século XIX, conforme relatado no capítulo anterior.

Desta feita, na pavimentação dos caminhos que desaguaram na produção de cartas endereçadas aos discentes da escola de Búzi, refletir e discutir em sala de aula a crueza da escravidão e do colonialismo, tanto no Brasil quanto em Moçambique, foi um alicerce da metodologia contracolonial. Parti do entendimento de que, seguindo esse caminho, abriria portas não só para a compreensão da História do Brasil, mas também para fomentar entre os estudantes com os quais convivi ao longo de 2013 a necessidade de reeducarmos para uma convivência sem racismo, uma vez que em razão dele e:

Em proveito do tráfico atlântico (do século XV ao XIX), homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objetos, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, hostilmente predispostos contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria (Mbembe, 2014, p. 13-14).

Historiadores, como Junia Pinto Furtado, João José Reis, Lilia Schwarcz Moritz, Petronio Domingues e Beatriz Nascimento, nos dão elementos para o entendimento desse período. No pioneiro *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*, Sandra Maria Giacomini (1988) faz uma intersecção entre a condição feminina negra e a escravidão. Discorrendo sobre maternidade e as relações tecidas por esse grupo, a pesquisadora dá o tom da barbárie disseminada nas senzalas e nas casas-grandes espalhadas Brasil afora:

Nossas fontes, como um conjunto, apontam a todo momento o desconhecimento da subjetividade da escrava e o descaso frente à maternidade. A palavra “mãe” refere-se exclusivamente a uma relação entre mulher branca e seus filhos. Quando a escrava é a mãe, ela é a “mãe-preta”, ou seja: a ama-de-leite da criança branca. [...] Era o senhor quem decidia sobre a possibilidade da relação entre o homem e a mulher escrava, sobre se haveria ou não vida familiar, se casados ou concubinos seriam ou não separados, se conviveriam com os filhos e onde, como em que condições morariam (Giacomini, 1988, p. 34-37).

Luciana da Cruz Brito, especialista em História da escravidão, da abolição e do pós-abolição, contribui para a compreensão das feridas não cicatrizadas desse período de horror, que ainda sangram e comprometem duramente as trajetórias de jovens moradores de regiões como Ribeirão das Neves e na Província de Sofala, em Moçambique, o que pode ser percebido nas cartas. Dissertando sobre as sombras do escravismo e do colonialismo que pairam sobre nós, a pensadora baiana destaca que “não tivemos leis

segregacionistas, como nos Estados Unidos, mas temos o mesmo princípio de que algumas pessoas são mais humanas do que outras”<sup>73</sup>, o que reflete na indiferença estatal e de parte da sociedade em relação ao alto índice de assassinatos de adolescentes pretos e pardos que presenciei na escola em que implementei a Pedagogia da Carta, assim como nos conflitos armados que, entre 2013 e 2021, arrasaram Sofala, em Moçambique, deixando milhares de órfãos<sup>74</sup>. Sobre essa questão, refletirei de maneira mais detida no item 4.3 do capítulo IV.

Além do direito de conhecer a História Africana e Afro-brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais estabeleceram a necessidade de enaltecer as contribuições do negro no Brasil: “único de todos os humanos cuja carne foi transformada em mercadoria – a cripta viva do capital” (Mbembe, 2014, p. 21). Desta feita, no planejamento das aulas que precederam a escrita das cartas, destaquei formas de resistência e afirmação negra durante o período da escravidão. Por muito tempo, o Ensino de História adotou uma perspectiva em que os escravizados apareciam apenas em situação de passividade diante desse processo de degradação e negação do ser. No momento em que escrevo esta tese, rememoro a reação de surpresa por parte de uma aluna, ao descobrir que o assassinato de senhores, o aborto e o infanticídio eram formas de resistência ao escravismo (Giacomini, 1988, p. 26). Uma das exigências da Lei nº 10.639/2003 é, por meio de práticas pedagógicas e discursos, transmitir à comunidade escolar que:

Ainda que juridicamente definidos como bens móveis e apesar das práticas de crueldade, degradação e desumanização, os escravos continuam sendo seres humanos. Por meio do seu labor a serviço de um senhor, continuam a criar um mundo. Pela via do gesto e da fala, tecem relações e um universo de significações, inventam línguas, religiões, danças e rituais, e criam uma “comunidade”. A destituição e a abjeção que lhes são impostas não eliminam inteiramente sua capacidade de simbolização. Por sua era existência, a *comunidade dos escravos* não deixa de rasgar o véu da hipocrisia e da mentira que recobre as sociedades escravagistas. Além disso, os escravos são capazes de rebelião e, dada a ocasião, podem dispor de sua própria vida por meio do suicídio, desapossando assim seu senhor daquilo que considerava

<sup>73</sup> COSTA, Camilla. Caso Miguel: morte do menino no Recife mostra como “supremacia branca” funciona no Brasil, diz historiadora. *BBC News Brasil*, 5 jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52932110>. Acesso em: 23 out. 2024.

<sup>74</sup> SEBASTIÃO, Arcénio. Conflito no centro de Moçambique fez centenas de órfãos. *DW*, 29 mar. 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/conflito-pol%C3%ADtico-militar-no-centro-de-mo%C3%A7ambique-fez-centenas-de-%C3%B3rf%C3%A3os/a-61283429#:~:text=Entre%202013%20e%202021%2C%20muitos,ser%20respons%C3%A1veis%20pelo%20seu%20sustento>. Acesso em: 23 nov. 2024.

seu bem e abolindo, *de fato*, o vínculo de servidão (Mbembe, 2014, p. 95, grifos do autor).

Com a Pedagogia da Carta, eu buscava exatamente humanizar a sala de aula, o Ensino de História, em um ambiente tão marcado pela crueldade e degradação. É em função disso que, nas escolhas epistemológicas e pedagógicas preparatórias para a escrita das cartas, eu busquei também uma Moçambique ainda ausente das pesquisas historiográficas, dos livros, das teses e dissertações. Trabalhei para encontrar uma Moçambique conectada ao cotidiano do Brasil, de Ribeirão das Neves, em um movimento de descoberta e aproximação. Assim como encontrei a professora Melissa Schindler, conheci a jornalista mineira Alexia Melo, que, meses antes do início do projeto, havia viajado para Maputo, capital moçambicana. Retomando mensagens que trocamos por *e-mail* e no Facebook, a partir de fevereiro de 2013, lembrei que, antes da implementação da Pedagogia da Carta, eu já havia proposto no ano anterior uma produção audiovisual com os meus alunos, com o desejo de registrar as práticas antirracistas que estavam sendo desenvolvidas na escola e a maneira pela qual eles as vivenciavam. Mestre em Comunicação pela UFMG, na época, Alexia, ativista pela democratização da comunicação, era uma das diretoras de uma organização não governamental cujos projetos são focados no protagonismo juvenil e nas manifestações culturais periféricas. Nesse exercício de memória, retorno às análises de Nilma Lino Gomes. A professora mineira defende os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil como atores importantes para a construção e o fortalecimento de projetos educativos antirracistas desenvolvidos nas escolas (Gomes, 2018, p. 62).

Nas imagens e nos sons produzidos por Alexia Melo, encontrei uma Moçambique desconhecida por mim, pelos meus alunos. Encontrei uma Moçambique que não encontraria nos livros e até mesmo na internet. Dessa forma, a prática de troca de cartas entre as minhas turmas e as da escola localizada na Província de Sofala, que exigiu a descolonização do meu pensamento, moldado desde a primeira infância sob uma lógica eurocentrista, já tinha o seu desenho.

No próximo e último capítulo, apresentarei, de forma mais aprofundada, dados sócio-históricos e econômicos de Ribeirão das Neves. A escolha por fazê-lo somente nesta etapa da tese se deve ao fato de essas informações estarem profundamente entrelaçadas com as cartas redigidas entre maio e setembro de 2013. Sendo assim, julguei necessário fazer uma interlocução entre ambos.

## **4. UM OLHAR SOBRE AS CARTAS: PENSANDO O FAZER DOCENTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

### **4.1 Descoberta, encantamento, alianças e desafios: a Pedagogia da Carta em sala de aula**

Ao adotar metodologicamente a Escrivivência, “estratégia escritural que almeja dar corporeidade a vivências inscritas na oralidade ou a experiências concretas de vidas negras” (Fonseca, 2020, p. 62) para elaborar esta tese, neste capítulo, em especial, precisei recorrer não só à memória, mas de maneira recorrente às mensagens trocadas com sujeitos que me ajudaram a viabilizar a Pedagogia da Carta. *E-mails*, mensagens nas redes sociais me auxiliam no ato de rememorar e embasar os passos desta proposta pedagógica contracolonial finalizada em setembro de 2013, momento em que recebemos as correspondências dos estudantes moçambicanos.

Retornando a esses documentos, que considero fundamentais para a construção deste trabalho, observei a alegria que eu senti, ao poder levar essa prática pedagógica para a escola de Ribeirão das Neves, em que a descrença era muito recorrente nos discursos da comunidade escolar. Não que eu tenha me esquecido, mas, lendo as mensagens trocadas nas quais estão registradas a expectativa que eu tinha em relação a essa experiência, isso fica mais evidente. Em *e-mail* enviado no dia 3 de março de 2013 ao professor Eduardo de Assis Duarte, cuja importância na minha trajetória pessoal e acadêmica foram registradas anteriormente nesta tese, escrevi: “Eu me sinto rica! Muito rica!”. Destaco essa passagem, pois ela vai ao encontro das proposições de Paulo Freire a respeito do fazer docente. Ele afirma:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (Freire, 2002, p. 160).

Foi tomada por essa alegria que, em março de 2013, apresentei o projeto de troca de cartas para as minhas turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Ao anunciar que, durante nossas aulas, dedicaríamos parte do tempo a escrever correspondências para adolescentes da Província de Sofala, a primeira reação foi o silêncio. Por meio do olhar, era como se a maioria dissesse: “Do que a professora está falando?!”. Em uma turma do 7º ano, uma aluna levou as mãos à boca, em um misto de incredulidade e encantamento, sentimento que sempre busquei provocar durante as aulas de História. Outro aluno quis saber: “Mas como eles vão entender o que a gente escreve?”. Ouvindo essa pergunta, vibrei, pois um objetivo da Pedagogia da Carta acabara de ser alcançado: despertar a curiosidade e o interesse dos discentes para a História e a Cultura dos Africanos e dos Afro-brasileiros.

A indagação do adolescente de Ribeirão das Neves no momento em que lhe fora apresentada a metodologia de ensino que seria desenvolvida ao longo do semestre permite mais uma vez um diálogo com a teoria freiriana. Para o intelectual pernambucano, uma educação democrática requer o diálogo, a escuta, de modo que todos são chamados a participar. Nessa perspectiva, ao contrário da educação bancária, na qual os conhecimentos são “meramente distribuídos”, a pergunta, a imaginação e o senso crítico são estimulados. Freire destaca que:

O necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola [...] estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos (Freire; Faundez, 2023, p. 26).

A defesa da pergunta como meio essencial para aprender e ensinar é também partilhada por bell hooks. A teórica defende a importância de se construir espaços educativos à semelhança de uma comunidade, na qual a presença de todos seja verdadeiramente reconhecida, e não somente a presença do professor. A essa perspectiva de ensino, bell hooks deu o nome de “pedagogia engajada”, que “valoriza a expressão do aluno” (hooks, 2019, p. 34). A escritora hooks acrescenta que:

Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. [...] A visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço e manter uma comunidade de aprendizado (hooks, 2019, p. 18).

Na comunidade em que implementei a Pedagogia da Carta, indagar “como eles vão entender o que a gente escreve” foi a pergunta-chave para partilhar com os estudantes que, em virtude de terem sua história atravessada pela injustiça colonial portuguesa, Brasil e Moçambique, assim como Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Guiné Equatorial, possuem a mesma língua oficial. Ao fazer essa afirmativa, recordo expressões de espanto em minhas turmas. Uma nova África começava a se materializar ali.

Nesse aspecto, as imagens e os vídeos fornecidos pela jornalista Alexia Melo foram fundamentais para atingir um dos objetivos da Pedagogia da Carta: contribuir para a descolonização de mentes envenenadas pelo racismo disseminado contra os povos de origem africana, inclusive, nos espaços escolares, ora por meio do silêncio em torno do continente, ora por meio de imagens e discursos que reduzem a África às guerras e à pobreza. O movimento pedagógico de rever olhares e pensamentos em torno de África, pavimentado pela Lei nº 10.639/2003, faz-se necessário, pois desde o brutalismo do advento colonial:

O continente se tornou, desde o início do tráfico atlântico, um inesgotável poço de fantasias, matéria de um gigantesco trabalho imaginativo, cujas dimensões políticas e econômicas jamais serão suficientes ressaltadas e do qual jamais se dirá o bastante que continua a informar, até ao presente, as nossas representações dos africanos, de sua vida, de seu trabalho e de sua linguagem. [...] Esse falso saber é, antes de mais nada,

desconhecimento e fabulação. Mas, neste caso, só se fabula para melhor disfarçar o tipo de desprezo ativo que sempre acompanha a reivindicação de que o outro é nosso “amigo”, seja essa amizade” real ou imaginária, recíproca ou não (Mbembe, 2014, p. 131).

Na produção de novas imagens e desconstrução de fantasias em torno do território – no qual emergiram ciências como medicina, astronomia e engenharia – reafirmo mais uma vez a importância da jornalista Alexia Melo. Durante uma aula para uma turma do 7º ano, em que projetei fotos das ruas de Maputo, ao ver um *outdoor* com uma propaganda de refrigerante, uma aluna logo se manifestou: “Olha! Lá tem Pepsi!”. A peça publicitária trazia ainda a seguinte frase: “Dala mais!”. A mesma aluna associou com a propaganda exibida na época no Brasil, deduzindo logo que “dala mais” significava quero mais. Assim, o conhecimento acerca do país em que as cartas seriam enviadas foi sendo desenvolvido: com a minha mediação, com a apresentação dos saberes que eu tinha aprendido e com a capacidade imaginativa, de construção de conhecimento dos estudantes de Ribeirão das Neves.

No arquivo ofertado por Alexia Melo, havia também imagens de uma cerimônia de casamento realizada na capital moçambicana. Foi a minha oportunidade de partilhar que em Maputo é comum a prática do “lobolo”, tradição na qual a família da noiva recebe um valor em dinheiro ou cabeças de gado por parte do noivo, como uma espécie de “indenização” pela “perda” da filha. Naturalmente, algo tão distante da realidade e da cultura brasileira causou espanto em muitos estudantes, mas também um estado de contemplação em razão da descoberta.

Mesmo havendo uma mobilização e uma adesão à Pedagogia da Carta pela maioria dos alunos e de seus familiares, o exercício de levar uma “nova” África para a sala de aula não ocorreu sem conflitos. Em uma ocasião, uma professora, em tom acusatório e depreciativo, disse: “A Luana só sabe dar aulas de África”. Essa frase pode ser objeto de duas reflexões. Primeiro: em geral, os professores e professoras de História não são interpelados dessa forma quando passam o ano inteiro ministrando conteúdos relativos à Europa e aos Estados Unidos. Segundo: essa fala, que demonstra uma oposição à descolonização do currículo e das práticas escolares, não se trata de uma experiência individual. Desde que a Lei nº 10.639/2003 foi promulgada, multiplicam-se os relatos de educadores e gestores que vêm enfrentando toda ordem de dificuldades e resistências no que se refere à implementação da legislação anticolonial. Em muitas ocasiões, promover práticas de ensino antirracistas redonda em perseguições e até mesmo em assédio moral.

Na contemporaneidade, têm sido cada vez mais comuns casos de docentes intimidados e/ou impedidos de realizarem trabalhos com foco no combate ao racismo religioso, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais determinem a inclusão no cotidiano escolar de conteúdos relativos “à história da ancestralidade e religiosidade africana” (Brasil, 2004, p. 22). A título de exemplo, em novembro de 2024, o Brasil testemunhou um caso de violência e desumanização, em que uma educadora da rede pública de Camaçari/BA foi apedrejada por alunos após ministrar uma aula sobre cultura africana. Candomblecista, a professora em questão foi chamada de “feiticeira” e “diabólica”<sup>75</sup>. Sobre as dificuldades enfrentadas por docentes, Nilma Lino Gomes explica:

A descolonização do currículo é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação dos professores, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação. A colonialidade se materializa no pensamento e na postura arrogante e conservadora de educadores diante das diversidades étnica, racial, sexual e política existentes na escola e na sociedade. Ela se torna realidade pedagógica por meio de uma seleção de mão única dos conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo, em vez de disponibilizar para os discentes e público em geral as várias e diferentes leituras e interpretações da realidade (Gomes, 2020, p. 231-232).

É oportuno destacar que, quando o processo de descolonização do currículo se dá por meio da atuação de docentes negros e negras, as manifestações de objeção e hostilidade tendem a se intensificar. Como bem destacou Nilma Lino Gomes: “Ser negra e discutir a questão racial é um processo muito complexo, representa ser confrontada o tempo todo” (Gomes, 1995, p. 142). Conforme mencionado no capítulo I desta tese, estamos diante de uma sociedade que insiste em negar a condição de produtoras de conhecimento às mulheres negras.

Embora o Brasil não dê o devido reconhecimento aos profissionais da educação, adentrando a escola na posição de professoras, rompemos a expectativa social de que as

---

<sup>75</sup> GOUVEIA, Alice. Professora é apedrejada por alunos após aulas de cultura afro. *Correio Braziliense*, 29 nov. 2024. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/11/7000037-professora-e-apedrejada-por-alunos-apos-aulas-sobre-cultura-afro.html>. Acesso em: 1º dez. 2024.

funções que exigem pouca escolaridade são o nosso lugar de destino, o que, por si só, motiva situações de preconceito e discriminação racial. Tensionando as relações étnico-raciais e a maneira na qual elas se apresentam nas instituições de ensino, somos vistas não só como indivíduos fora do lugar, mas também como aquelas que “tumulam” o ambiente escolar. Refletindo sobre essa questão, Nilma Lino Gomes argumenta que, enquanto negras:

Ao se tornarem professoras, “saíram do lugar”, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições sócio-econômicas da maioria da população negra brasileira – o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais –, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de *status* social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (Gomes, 1995, p. 27-28).

Se é inegável que, enquanto educadora negra, antirracista e feminista, encontrei muita contestação de muitos dos meus pares, é fundamental pontuar que, ao ter a oportunidade de mediar uma travessia oceânica, ligando Ribeirão das Neves a Moçambique por meio da Pedagogia da Carta, contei com o apoio e suporte de vários educadores, dentre os quais destaco as contribuições de Françoise Cristina, professora de Língua Portuguesa, que de forma atenta e generosa apresentou o gênero textual cartas para as turmas dos 7º e 8º anos inseridas nessa proposta de ensino-aprendizagem. Enquanto eu apresentava um pouco da História e da Cultura de Moçambique, fazendo intersecções com a História do Brasil e com as realidades de Ribeirão das Neves, Françoise ensinava como escrever uma carta. Como eu não sabia quem iria recebê-las e respondê-las, orientamos que usassem somente o pronome pessoal de tratamento “você” nos textos, assim, todos os destinatários seriam contemplados com uma correspondência.

Françoise Cristina também fez a correção das cartas. Esse processo foi um tanto quanto laborioso, pois ficou evidente o descaso para com a educação ofertada às camadas sociais empobrecidas. Em sua maioria, os estudantes apresentavam muitas dificuldades na escrita, ainda que estivessem no 7º e no 8º anos do Ensino Fundamental. Ao fazer esse apontamento, retomo o exposto no capítulo anterior: a falta de investimentos nas escolas e nos docentes, a escolha por parte da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de manter um enorme contingente de profissionais submetidos a contratos temporários compromete seriamente a qualidade do ensino, uma vez que esse regime de contratação torna comum a ausência e/ou interrupção do trabalho dos professores ao longo do ano letivo. Soma-se a isso a precariedade das condições de existência e a falta de políticas

públicas para as infâncias e para as juventudes em Ribeirão das Neves. Sueli Carneiro entende que o sucateamento do ensino público é proposital:

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e a distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto (Carneiro, 2005, p. 113).

Voltando à parceria tecida com a professora Françoise Cristina, pela qual os estudantes tinham enorme apreço e consideração, destaco que, comumente, as iniciativas pedagógicas de combate à discriminação racial vêm sendo conduzidas sobremaneira por educadores e educadoras negras, pois no Brasil ainda se tem a ideia equivocada de que o racismo é uma questão “do negro”. Dessa forma, registro que Françoise é uma professora não negra, para lembrar que o compromisso com a Educação das Relações Étnico-raciais deve ser assumido por todos os profissionais de ensino.

Desse modo, a Pedagogia da Carta foi se desenhando como uma proposta de ensino interdisciplinar, envolvendo o Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros, Língua Portuguesa, política, cidadania, como também as histórias de vida dos sujeitos envolvidos nessa travessia. Nesse percurso, uma pergunta soou no meu ouvido por diversas vezes: “Professora, o que vamos escrever nas cartas?”. Aqui, entra em cena um dos cerne desta metodologia: a centralidade das vivências, das memórias, dos sentimentos. Esses eram os elementos que mais me interessavam que fossem registrados nas cartas. A seleção de conteúdos acerca da História e da Cultura Africana e moçambicana tinha como finalidade principal “desbravar” o continente e o país praticamente desconhecidos, como também desconstruir os estereótipos negativos em torno dos habitantes desses espaços geográficos. Tinha como finalidade ainda estabelecer, por meio da escrita, “um pensar horizontal do mundo que designa um lugar para uma ética da mutualidade ou, [...] da convivência, do estar com outros” (Mbembe, 2019, p. 73). Nas palavras de Miguel Arroyo, encontro justificativas para essa opção metodológica:

O direito de saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e das suas múltiplas determinações para narrativas da

vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal. Entender mestres e educandos juntos como a concretude de suas experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho, de sobrevivência e sofrimento está determinada pelas relações sociais, sexuais, raciais, políticas e hegemônicas da sociedade. [...] Explorar as narrativas como didáticas supõe reconhecer que educadores(as) e educandos(as) somos gente com histórias tão próximas a contar. Supõe reconhecer que essa riqueza de experiências carrega indagações sobre o viver, sobre o real, que merecem ser trabalhadas como processos de conhecimento do real. Sobretudo, como didáticas de conhecimento de nós e deles mesmos. Supõe que nesse narrar-se e narrar-nos se dão processos de entender-se, de formar-se, de pensar, de passar de lugar (Arroyo, 2013, p. 281-282).

A possibilidade de saber de si por meio da Pedagogia da Carta encontrou a barreira de uma estrutura escolar profundamente enraizada em uma perspectiva eurocentrista de educação, como também no colonialismo, que, mesmo após o processo de independência e estabelecimento de regimes democráticos, ainda impacta o acesso a direitos básicos tanto em Ribeirão das Neves quanto na Província de Sofala. Em junho de 2013, já caminhando para a finalização da correção e reescrita das cartas, compartilhei com a professora Melissa Schindler que em breve elas seriam enviadas para os estudantes moçambicanos. Foi quando ela me surpreendeu ao dizer: “Luana, o serviço de correios em Moçambique é praticamente inexistente. Dificilmente as cartas irão chegar”.

Por meio dessa assertiva, eu me vi mais próxima da realidade da ex-colônia portuguesa, tornada independente somente em 1975. As palavras da pesquisadora norte-americana lembram que, em territórios como Ribeirão das Neves e localidades de Moçambique, se fazem presentes “zonas de falta de direitos no próprio coração do Estado de direito” (Mbembe, 2019, p. 156), em que até a comunicação muitas vezes é cerceada. Obviamente, fiquei atordoada com a ameaça de as cartas não chegarem, já que àquela altura havia toda uma expectativa por parte das minhas turmas e de seus familiares, tanto que em uma ocasião fui interrogada por um aluno: “A senhora jura diante de Deus que nossas cartas vão chegar?”. Não havia a menor possibilidade de a proposta pedagógica ficar pelo caminho. Desse modo, a alternativa foi ir em busca de mais uma parceria, dessa vez para garantir o envio e a chegada das cartas a Moçambique.

Em 2012, ano em que comecei a dar aulas na escola em que a Pedagogia da Carta foi efetivada, desenvolvi inúmeros projetos com o objetivo de promover o Ensino da História da África. Em função disso, conheci o escritor cabo-verdiano Pedro Matos, na época, estudante de doutorado em Relações Internacionais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Pedro visitou a escola em duas ocasiões. Em uma

delas, promovi uma roda de conversa entre ele e meus alunos do 1º ano do Ensino Médio. Abro um parêntese para dizer que a presença de Pedro causou espanto nos estudantes pelo fato de ele ter a pele clara e “falar cinco idiomas”, conforme ressaltou um dos discentes. Trago esse episódio para destacar mais uma vez a importância da Lei nº 10.639/2003 na desconstrução de atitudes e pensamentos racistas em relação aos sujeitos nascidos em África, assim como para a “invenção de novas imagens do pensamento” (Mbembe, 2019, p. 11) em relação ao continente.

Pedro sugeriu que eu escrevesse para Geraldo Saranga<sup>76</sup>, então embaixador de Moçambique no Brasil. Assim o fiz. Acessando novamente meus “arquivos de vida” (Artières, 1998, p. 10), no qual estão “depositados” parte do meu percurso enquanto professora de História da Educação Básica e registros da construção e materialização da Pedagogia da Carta, encontrei o *e-mail* enviado no dia 16 de junho de 2013, no qual segui as orientações de Pedro Matos. Nele, relatei a expectativa em torno do trabalho e também a dificuldade na qual estávamos imersos. A resposta que me trouxe alívio e uma alegria inenarrável chegou no dia seguinte. Geraldo Saranga me cumprimentou pela iniciativa, assim como pediu que eu enviasse uma mensagem à secretaria da Embaixada de Moçambique, situada em Brasília, mas antecipou que o envio das cartas estava garantido.

Além do envio das cartas, a proposta de trocar correspondências foi acolhida de tal maneira pelo embaixador que ele articulou a visita do Cônsul de Moçambique em Minas Gerais, Deusdete Januário, à escola, o que mais uma vez mobilizou a comunidade. Inclusive, a expectativa em relação à visita foi registrada na carta escrita por Gustavo, aluno do 8º ano, com os seguintes dizeres: “O cônsul de Moçambique vai vir aqui na nossa escola. Podia também o nosso cônsul ir aí também. Seria bem legal se nós pudssemos fazer uma visita ao seu país”.

Assim sendo, de um lado, havia uma certa ansiedade por parte dos estudantes, o apoio da professora Françoise Cristina, da diretora Sheyva Duarte e da coordenadora pedagógica Ana Rosa Floriano, que não só apoiou a visita. Em uma manifestação de generosidade, preparou lanches para os convidados. Do outro, um clima marcadamente de oposição por parte de colegas de jornada em relação à movimentação que ocorria em torno da atividade envolvendo, inclusive, representantes do país africano. O cônsul estava

---

<sup>76</sup> Em 9 de julho de 2024, Geraldo Saranga assumiu a embaixada de Moçambique na Suíça. Disponível em: <https://zebrando.co.mz/destaques/geraldo-saranga-e-o-novo-embaixador-de-mocambique-na-suica/>. Acesso em: 01 dez. 2024.

acompanhado do jornalista moçambicano Albino Moisés<sup>77</sup> e também do artista plástico mineiro Marcial Ávila, conhecido pelas ilustrações e pinturas que têm como protagonistas as manifestações religiosas afro-mineiras.

No dia da visita da “comitiva” enviada por intermédio da embaixada moçambicana, a jornalista Alexia Melo, juntamente com sua assistente de gravação, montou um “set” na escola, com a finalidade de registrar em vídeo as impressões dos alunos a respeito da Pedagogia da Carta. A gravação do documentário de 01h2min, que nomeamos de *Encurtando distâncias, compartilhando histórias*<sup>78</sup>, foi feita com a autorização prévia dos pais e/ou responsáveis. A adesão foi maciça. Acessando as memórias daquele período e o “arquivamento” (Artiéres, 1998, p. 11) constituído por fotos, trocas de mensagens, planos de aulas, deparei-me com o fato de todos esses encontros terem sido realizados em uma tarde fria do dia 4 de julho de 2013. Dias antes das filmagens, a escola foi notícia em um programa policiaisco, pois um aluno fora assassinado na porta da instituição. As câmeras de segurança capitaram o desespero da mãe ao ver o corpo do filho no chão. A soma de todos esses acontecimentos redundaram nas palavras de uma aluna: “Professora, até que enfim nossa escola está sendo filmada por uma coisa boa!”.

Um dos objetivos da Pedagogia da Carta consiste em promover o processo de ensino-aprendizagem por meio do encantamento. Ao me deparar com uma atividade em que os estudantes dissertaram sobre a maneira pela qual viam a experiência de enviar cartas aos “colegas” de Moçambique, encontrei o relato do Antonio, que revela que, em alguma medida, o objetivo de ensinar a História da África e dos Afro-brasileiros por meio da curiosidade, da descoberta e do diálogo, se concretizou:

Quando a gente estava em frente das câmeras, deu uma tremedeira nas pernas. A professora Luana ficou olhando a gente gravar. Todo mundo estava muito feliz, porque o cônsul e o jornalista de Moçambique estavam na escola. Eu nunca imaginei que um dia eu fosse ver alguém de outro continente de pertinho.

No dia 12 de julho de 2013, 56 cartas seguiram no malote oficial da Embaixada de Moçambique para a escola de Búzi, quatro meses após o início desta travessia. Debruçando-me sobre elas, encontro registros de encantamento e felicidade, objetivos da

<sup>77</sup> Albino Moisés faleceu em 2018.

<sup>78</sup> MELO, Alexia; TOLENTINO, Luana (SANTOS, L. D.). *Encurtando distâncias, partilhando histórias*. Duração: 1h2min. Ribeirão das Neves, jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4muN913XfQ&t=2322s>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Pedagogia da Carta: “Muito obrigada por estar lendo esta cartinha que eu escrevi. Gostei muito de escrever essa carta pra você. Tchau, tchau”, registrou Fernanda no dia 14 de maio de 2013. Na correspondência assinado por Tiago, encontrei: “Estou muito feliz hoje, porque acabo de saber que as nossas cartas já serão enviadas para Moçambique”. “Foi um prazer escrever esta carta. Com amor e carinho”, anotou Francine, aluna do 8º ano.

No próximo item deste capítulo, destacarei duas categorias que apareceram nelas com mais incidência: o cotidiano em Ribeirão das Neves e a violência que infelizmente marca o município. Em seguida, darei destaque aos modos com os quais estudantes ressignificavam esse contexto, assim como os jovens de Moçambique responderam às partilhas, dúvidas e indagações oriundas do município mineiro, em um movimento de aproximação da vida, da história e dos sonhos. Ao todo, foram analisadas 116 cartas. Ao reproduzi-las, optei por usar nomes fictícios, de modo a preservar a identidade dos estudantes. No quadro a seguir, elenco os nomes dos participantes dessa travessia pedagógica:

Quadro 1 - Remetentes e destinatários das cartas trocadas entre Ribeirão das Neves e Búzi

	RIBEIRÃO DAS NEVES	IDADE	BÚZI	IDADE
1	Aurora	13	Rita	17
2	Diogo	14	João	16
3	Afonso	15	Vicente	16
4	Tiago	13	Augusto	12
5	Vitória	13	Francisco	14
6	Maria	13	Manoel	15
7	Ester	12	Amaro	18
8	Marcela	13	Tereza	17
9	Henrique	15	Adélia	16
10	João Marcos	13	Carlos	18
11	Ricardo	–	Ana	18
12	Pedro	13	Manuel	–
13	Francine	15	Tereza	16
14	Daniel	14	Amália	15
15	Walter	13	Domênico	-
16	Paulo	13	José	-

17	Isabela	14	Arnaldo	15
18	Breno	14	Mário	16
19	Marcelo	-	Luís	18
20	Lorena	13	Xavier	15
21	Fábio	16	Glória	16
22	Leandra	14	Álvaro	15
23	Sara	12	Marta	14
24	Caroline	13	Elisa	13
25	Andreza	15	Vitório	17
26	Natália	13	Silvia	12
27	Mateus	13	Luiz	-
28	Tércio	13	Antonio	-
29	Samuel	14	César	15
30	Gláucia	13	Laurinda	-
31	Antonia	15	Paulo	18
32	Graziele	13	Judite	17
33	Renato	-	Fernando	-
34	Renato	15	Jairo	18
35	João Pedro	13	Agostinho	18
36	Renato	13	Márcio	18
37	Stephanie	13	Aroldo	-
38	Lourdes		Manoela	28 anos
39	Jéssica	13	Mariana	14
40	Weslei	13	Arnaldo	-
41	Hugo	13	Estela	18
42	Paula	13	Arcanjo	18
43	Anita	15	Amanda	14
44	Catarina	14	Carolina	15
45	Alex	14	Inácia	-
46	Aline	13	Luzia	-
47	Gilson	13	Joaquim	16
48	Rebeca	14	Raquel	16
49	Caio	12	Ezequiel	17

50	Kléber	-	Tomé	16
51	Fernando	14	Saulo	16
52	Estrela	15	Sol	14
53	Luciana	12	Sávio	14
54	Inácio	14	Roberto	-
55	Fernanda	13	Francisca	18
56	Heleno	14	Heitor	-

Fonte: dados da pesquisa

#### **4.2 Entre a violência que estigmatiza e a construção de novos mundos: fragmentos das vivências em Ribeirão das Neves na Pedagogia da Carta**

No momento em que anunciei a Pedagogia da Carta às minhas turmas, não encontrei oposição em relação a essa metodologia de ensino. Conforme mencionado anteriormente, a possibilidade de trocar correspondências com jovens de outro país foi recebida com surpresa, alegria e uma certa dose de incredulidade. Contudo, um aspecto se fez presente de forma marcante nesse processo: a resistência dos meus alunos e alunas em registrar nas narrativas o fato de serem moradores de Ribeirão das Neves.

Na elaboração de uma carta, três elementos são essenciais: informar a cidade, o dia e o ano em que ela foi elaborada. Esses requisitos fizeram com que o seguinte pedido me fosse feito por diversas vezes: “Professora, deixa e a gente falar que mora em Belo Horizonte?!”. Para melhor explicar esse comportamento e evidenciar a presença marcante da questão territorial nas cartas a serem analisadas a seguir, faz-se necessário destacar características sócio-históricas da cidade em que foi implementada a prática de ensino de combate ao racismo e descolonização do currículo escolar.

Alçado à categoria de cidade em 1953 e, atualmente, com uma população de 329.794 mil habitantes<sup>79</sup>, Ribeirão das Neves localiza-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), mais especificamente no Vetor Norte, composto pelos municípios de Santa Luzia, Vespasiano e São José da Lapa. De acordo com o Censo de

<sup>79</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ribeirao-das-neves.html>. Acesso em: 12 nov. 2024.

2022, 75,64% da população se autodeclara preta ou parda<sup>80</sup>. Segundo Joseane de Souza (2008, p. 141), Neves tem como uma de suas principais características a forte presença de emigrantes de baixa renda, oriundos da capital mineira. Na impossibilidade de adquirir moradia na metrópole, devido aos altos preços dos imóveis, se veem “expulsos”, assim como atraídos pela “facilidade” de financiar lotes na região, em sua maioria irregulares. Em função da proximidade com a capital, Ribeirão das Neves ganhou a alcunha de “cidade dormitório”, uma vez que muitos de seus moradores deixam suas casas pela manhã em direção a Belo Horizonte, na qual exercem sobretudo ocupações que exigem baixa escolaridade, como “serventes, pedreiros, pintores [...] empregadas domésticas, faxineiras, cozinheiras em bares e restaurantes” (Souza, 2008, p. 167), retornando somente à noite. Esse cenário é determinante para o fato de que:

[Ribeirão das Neves venha] se especializando como o lugar da pobreza, cujo espaço se caracteriza pela precariedade de infraestrutura e equipamentos urbanos [...]. Ribeirão das Neves vem se tornando o lugar de residência dos indivíduos mais pobres da RMBH [...]. Neves é apenas o local de residência, é apenas uma “cidade dormitório” para grande parcela de sua população. [...] As cidades dormitórios não são usadas nem mesmo para a realização do consumo e do lazer. [...] Ao que tudo indica, Ribeirão das Neves deve permanecer assim classificado ainda por um longo período de tempo (Souza, 2008, p. 173).

Além de “cidade-dormitório”, Ribeirão das Neves é intitulada de “cidade presidio”. Tal fato se deve à construção da Penitenciária Agrícola, em 1937. A esse respeito, Josiane de Souza explica que essa escolha se deu em razão de sua “localização em relação à capital: suficientemente afastado, de forma a não comprometer a imagem de modernidade de Belo Horizonte, e suficientemente perto para permitir sua utilização” (Souza, 2008, p. 143). Nos anos 1960, foi inaugurada a Casa de Detenção Dutra Ladeira, de segurança máxima<sup>81</sup>, dando início ao processo de desvalorização dos preços das terras do município (Souza, 2008, p. 144). Posteriormente, ainda foram construídas mais quatro unidades prisionais, o que faz de Neves a cidade com a maior população carcerária do estado de Minas Gerais, composta por cerca de 8.355 pessoas<sup>82</sup>.

Em 2013, ano em que meus alunos redigiram e trocaram cartas com os estudantes moçambicanos, a estigmatização que a cidade e a população nevensense sofreram e ainda

<sup>80</sup> Disponível em: <https://ribeiraodasneves.net/noticias/35-noticias/cidade/9723-ribeirao-das-neves-tem-75-64-de-populacao-autodeclarada-preta-e-parda-segundo-dados-do-ibge>. Acesso em: 12 nov. 2024.

<sup>81</sup> Atualmente, a Dutra Ladeira não integra a categoria de presídios de segurança máxima.

<sup>82</sup> AGUIAR, Leandro. *Pedagogia da Desativação*. *Piauí*, edição 201, jun. 2023. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/pedagogia-da-desativacao/>. Acesso em: 23 nov. 2024.

sofrem atingiu um contorno inaceitável e inimaginável. No dia 13 de setembro, a cidade foi designada no *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais* de “Ribeirão das Trevas”, no espaço destinado à publicação de nomeações de servidores da Secretaria de Estado de Educação.

Imagem 2 - Reprodução da página do *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, na qual Ribeirão das Neves foi nomeada de “Ribeirão das Trevas”. Setembro de 2013

Imprensa Oficial Governador do Estado de Minas Gerais				Página 22 de 48	
Ribeirão das Neves	9989	Do Bairro Rosa Neves	1264862-2		
Ribeirão das Neves	9989	Do Bairro Rosa Neves	1255977-9		
Ribeirão das Neves	280160	Nossa Senhora das Neves	1161001-1		
Ribeirão das Neves	280160	Nossa Senhora das Neves	1340047-8		
Ribeirão das Neves	9962	Pedro de Alcântara Nogueira	1177050-0		
Ribeirão das Neves	9989	Do Bairro Rosa Neves	1340983-4		
Ribeirão das Neves	231738	João Corrêa Armond	1177618-4		
Ribeirão das Neves	9989	Do Bairro Rosa Neves	1074761-6		
LOTAÇÃO - ATO Nº 54/2013					
Nos termos dos incisos I e II, do art. 75, da lei nº 7109, de 13.10.1977, lota o(s) servidor (es):					
LOCALIDADE	COD	ESCOLA ESTADUAL	MA SP	NOME	
Belo Horizonte	2364	Santos Dumont	1108694-9		
Belo Horizonte	1457	Madre Carmelita	1170525-8		
Belo Horizonte	1547	Madre Carmelita	941929-2		
Belo Horizonte	2461	Profª Maria Muzzi Guastaferrro	1344720-6		
Belo Horizonte	2313	Ari da Franca	1219277-9		
Belo Horizonte	2313	Ari da Franca	789656-6		
Belo Horizonte	2313	Ari da Franca	1183305-0		
Belo Horizonte	2364	Santos Dumont	1330374-8		
Belo Horizonte	2364	Santos Dumont	939623-5		
Belo Horizonte	2429	Maria Carolina Campos	1179263-7		
LOTAÇÃO - ATO Nº 55/2013					
Nos termos dos incisos I e II, do art. 75, da lei nº 7109, de 13.10.1977, lota o(s) servidor (es):					
LOCALIDADE	COD	ESCOLA ESTADUAL	MA SP	NOME	
Belo Horizonte		Ribeirão das Trevas	1328493-0		
Belo Horizonte		Ribeirão das Trevas	1131211-3		
Belo Horizonte		Ribeirão das Trevas	1331200-4		
Belo Horizonte		Ribeirão das Trevas	1322244-3		
Belo Horizonte	701	Profª Daltiza Santiago	1343740-5		
Belo Horizonte	2526	Carlos Drummond de Andrade	1347469-7		
Ribeirão das Trevas	219053	São Judas Tadeu	1211384-1		
Ribeirão das Trevas	219053	São Judas Tadeu	1347317-8		
Ribeirão das Trevas	218995	Manoel Martins de Melo	1244771-0		

Fonte: Imagem disponível na internet.

O caso ganhou ampla repercussão nas redes sociais e na imprensa nacional. Sobre esse contexto de depreciação e marginalização, Rafaela Goltara Souza afirma que:

A cidade, formada por maioria da população negra e pobre, coleciona adjetivos negativos e estigmas, “cidade-presídio”, “cidade-dormitório” [...] são apenas os mais repetidos [...]. Um morador de Neves sabe que ao se apresentar em qualquer outro território, seja para trabalho, estudo ou lazer, o nome da cidade chega antes do seu próprio nome. E fala mais alto que sua própria voz. Se for uma pessoa negra, o estigma ganha intersecções [...] que pioram muito a sua experiência, pois ser negro, pobre e morador da cidade dos presídios é quase uma carta delimita os

espaços em que se é permitido circular, as pessoas com as quais poderá conviver e o tipo de relação que poderá ser estabelecida. Essas identidades possíveis a quem pertence à Ribeirão das Neves limitam a liberdade e o direito, mesmo que a maioria dos mão mais de 300 mil habitantes não estejam realmente presos (Souza, 2020, p. 23).

As questões e os fatos relatados acima são essenciais para o entendimento dos motivos que levaram meninos e meninas com idade entre 12 e 16 anos a rejeitarem afirmar a sua pertença territorial, o que me faz lembrar da fala de um estudante. Diante de necessidade de iniciar a escrita de uma carta, afirmou com veemência e indignação: “Professora, eles [moçambicanos] vão ‘jogar’ no Google onde fica Ribeirão das Neves e vão ficar rindo da gente lá do outro lado do mundo!”. Embora eu já estivesse atuando na região há quase cinco anos, essa fala me deu a dimensão do impacto que viver ali têm na vida das juventudes que lá habitam. Para muitos, escrever cartas significava revelar o que precisava ser “escondido”. Inclusive, muitos trabalhadores temem revelar que moram em Neves e não conseguir emprego na capital, devido à distância e aos altos preços das passagens de ônibus. Desse modo, a Pedagogia da Carta se mostrou também como uma metodologia imbuída na elevação e afirmação da autoestima dos estudantes, partindo do princípio do que é enfatizado por Matilde Ribeiro. Segundo a educadora:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Ribeiro, 2004, p. 7).

Nessa busca, enfatizei que, a despeito de todas as dificuldades presentes na localidade, resultantes do colonialismo, da exploração capitalista, do racismo e da cultura de desprezo às camadas empobrecidas adotadas pelos governantes, a oportunidade de falar da “própria casa” aos jovens de outro país deveria ser vista com muito orgulho. Obviamente, esta não foi uma tarefa simples, pois, como se pode notar por meio de dados históricos e eventos do cotidiano, pertencer à cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte tem significado ser submetido a situações de desprestígio social, o que ganha contornos ainda mais severos quando aliado à cor da pele.

Contudo, por meio das atividades e do diálogo que estão no cerne da Pedagogia da Carta, busquei ir ao encontro das proposições de Kabengele Munanga, cujo

pensamento ensina que demover esse processo de interiorização da desvalorização criada pelas classes dominantes, e difundido pelas mídias, bem como pelos órgãos oficiais, requer, entre outras coisas, o reconhecimento, por parte dos estudantes, de suas culturas, de suas visões de mundo, dos seus modos de ser como seres humanos (Munanga, 1996, p. 225). Mesmo com esse conjunto de esforços, ao analisar as cartas, encontrei o desejo de omitir e recriar o espaço no qual meus alunos estavam inseridos.

Debruçando-me sobre as cartas, deparei-me com o texto de Isabela, que foi iniciado da seguinte forma:

Belo Horizonte, 3 de junho de 2013.

Olá!

Eu me chamo Isabela. Tenho 14 anos e moro no bairro Pedra Branca. E você?

Como se pode notar, ainda que eu tenha elaborado uma série de argumentos e atividades com o intuito de contribuir para a afirmação de seus lugares de origem, nem sempre isso foi possível. No cabeçalho da carta, a aluna registrou ser moradora de Belo Horizonte e, ao mesmo tempo, afirmou que mora no Pedra Branca – bairro localizado em Neves. Analisando o fragmento acima, rememorando os discursos proferidos naquele período, assim como os estigmas que permeiam Ribeirão das Neves, é possível afirmar que ocultar o endereço foi uma estratégia adotada de forma recorrente pelos estudantes. O ato de alterar o local de residência também se fez presente no registro da aluna Marcela, que escreveu:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Oi, tudo bem?

Eu me chamo Marcela. Tenho 13 anos e moro em Belo Horizonte, no bairro Pedra Branca.

Moro com a minha mãe, meu pai e meus irmãos. Meu pai se chama Luiz, minha mãe se chama Rita e meus irmãos se chamam Lucas e Rafael.

Sou muito feliz por morar com a minha família toda. É bom porque o meu pai e a minha mãe moram juntos. É muito bom.

O gesto de Marcela foi encontrado também na carta de Leandra, que escreveu:

Oi!

Tenho 14 anos, me chamo Leandra. Adoro mexer no Facebook.

Gosto muito de estudar, sou uma pessoa inteligente. Nos fins de semana, saio muito. Adoro me divertir com os meus amigos. Gosto de dançar, ir ao cinema.

Eu moro em Belo Horizonte. Eu gosto muito daqui. Gosto dos meus amigos. Tenho muita amizade na escola, no meu bairro.

E se repetiu nas palavras de Lorena com os seguintes dizeres:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013.  
Olá! Meu nome é Lorena Daniele. Tenho 13 anos [...].  
Desde quando nasci, moro em Belo Horizonte. Gosto muito daqui e não pretendo mudar. Mas quero sim visitar outros países e aprender outras línguas.

Essa sequência de excertos requer uma reflexão sobre o processo de construção de identidade dos sujeitos. Nilma Lino Gomes lembra que a “identidade não é inata, ela se constrói em determinado contexto histórico e cultura” (Gomes, 1995, p. 40). Acrescento que ela também se dá na conexão entre o “eu” e o “outro”. Fazendo uma intersecção entre classe e raça, uma vez que, conforme apontam dados do IBGE, Ribeirão das Neves é um território negro, percebe-se que a precariedade material que marca a população do município mineiro em quase sua totalidade, a criminalização da cor da pele e da pobreza, assim como os discursos que circulam em torno da cidade, colaboraram para a negação da condição de moradores da localidade por parte dos alunos.

Essa análise se dá no momento em que recupero memórias e reflito à luz da teoria sobre o tema, o que considero importante, já que não tive condições de perceber esse fenômeno de maneira tão evidente em 2013, momento em que a Pedagogia da Carta foi implementada na escola. Estudiosa das juventudes de Ribeirão das Neves, Rafaela Goltara Souza amplia o entendimento dos motivos que levam à omissão da pertença territorial:

Indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano de 2010 revelam que a cidade está entre os 10 municípios mais [atendidos] pelo programa Bolsa-Família. Ainda segundo o IBGE, 74,3% dos domicílios possuíam esgotamento sanitário adequado [...]. Essas e outras ausências fazem parte do cotidiano dos jovens nevenses: ausência de espaços públicos de convivência, lazer e prática esportiva; ausência de incentivo à cultura e às artes [...], ausência de escolas equipadas e estruturadas para oferecer qualidade aos professores e aos estudantes [...], ausência de ofertas de trabalho e geração de renda que obriga os moradores a saírem da cidade em busca de oportunidades nos municípios vizinhos [...]. Tantas ausências influenciam diretamente na maneira como não só os jovens, mas também crianças, adultos e idosos estabelecem relações interpessoais e com o território que ocupam. Somam-se a esse contexto, os diversos discursos propagados pela imprensa que apresentam uma cidade problemática e miserável, o que cria uma relação direta com a construção da identidade e autoestima dos moradores, bem com o sentimento de pertença e identificação com o território nevensense (Souza, 2020, p. 15-16).

O conjunto de ausências elencado acima se revelou na carta escrita por Aurora. No trecho a seguir, ela aponta que silenciar a moradia em Ribeirão das Neves não consiste somente em um reflexo da exclusão e da segregação presentes na cidade mineira, que atravessam a identidade e marcam a autoimagem dos adolescentes, mas também em razão de Belo Horizonte ser o local “dos sonhos”, “dos desejos” de muitos, em função da maior oferta de infraestrutura, aparelhos culturais e melhores condições de vida. Vinte e um quilômetros separam a escola em que a metodologia de ensino antirracista foi efetivada do Centro da cidade belo-horizontina. Aurora escreveu ainda que Belo Horizonte é a cidade que “tem muitas opções”:

O bairro onde moro não é muito bom, tem poucas opções de lazer, poucos projetos. Participo apenas na área de dança. Já a cidade de Belo Horizonte, tem muitas opções.

A escola onde estudo é regular. A estrutura não é muito boa, mas em relação ao conteúdo não tenho do que reclamar. [...] Estou cursando o 8º ano. Nunca fui reprovada.

Outra questão que se mostrou recorrente durante a análise das cartas diz respeito à presença constante da violência no cotidiano da população nevensense, conforme pontuei em trechos anteriores desta tese ao falar do contexto no qual a escola estava inserida. Para ancorar o que encontrei nos textos, apresento alguns dados oficiais sobre esse tema. De acordo com o *Atlas da Violência 2024*, publicado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Ribeirão das Neves ocupa o 6º lugar na lista das 20 cidades mineiras com as maiores taxas de homicídios<sup>83</sup>. No que tange às juventudes, dados de 2013, ano em que houve a troca de cartas, Neves figurava no 34º lugar no *ranking* de cidades brasileiras com o maior índice de assassinatos de jovens com idade entre 16 e 17 anos<sup>84</sup>, o que presenciei por cinco vezes nos dois anos em que atuei como professora de História da escola. Se, enquanto educadora e moradora de Belo Horizonte, vi de perto o genocídio da juventude negra, meus alunos e alunas sentiram na carne a experiência de viver em uma rotina de medo, cerceamento e ameaça, conforme relatado em um trecho da carta escrita por Francine, à época, estudante do 8º Ano do Ensino Fundamental:

<sup>83</sup> BENVINDO, Antonio Carlos. Neves é uma das cidades mineiras com as maiores taxas de homicídio. *Ribeirão das Neves.Net*. Disponível em: <https://ribeiraodasneves.net/36-noticias/seguranca/10015-neves-e-uma-das-20-cidades-mineiras-com-as-maiores-taxas-de-homicidios>. Acesso em: 01 dez. 2024.

<sup>84</sup> AMORIM, Nayara. Sobre as juventudes nevensenses. *Ribeirão das Neves.Net*, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://ribeiraodasneves.net/colunas/171-nayara-amorim/8396-sobre-as-juventudes-nevensenses>. Acesso em: 01 dez. 2024.

Onde eu moro é muito ruim, porque muitas pessoas são chatas e têm muita violência. Se eu pudesse, acabaria com isso tudo, mas se a gente for falar alguma coisa eles já ameaçam a gente. Então só observo essas pessoas que fazem isso com pessoas inocentes.

A apreensão por viver em um cenário de “aumento do sofrimento humano [...], em uma época caracterizada pela crueza e pela crueldade” (Mbembe, 2019, p. 248), é assinalado ainda, no texto Ester, esse registro: “Não gosto do bairro onde moro, porque é muito perigoso”.

Reflexão semelhante ainda pode ser vista na correspondência assinada por Walter, que, na data em que a carta foi escrita, tinha 13 anos de idade: “Aqui até que é legal, mas tem muita violência. No meu bairro até que não, mas na cidade tem. Até colocam filho contra o pai no mundo do crime.”

Tomando como base as análises de Muniz Sodré, esse conjunto de relatos traz a “compreensão de como uma sociedade politicamente democrática pode conviver com formas de vida profascista” (Sodré, 2023, p. 93). Uma sociedade que autoriza, permite que jovens recém-saídos da infância, sobretudo negros, tenham suas vidas profundamente marcadas pela violação de direitos básicos, como proteção, educação de qualidade, lazer, saúde, saneamento, moradia adequada, dentre outros, o que incide direta e profundamente nas formas pelas quais experienciam a “condição juvenil” (Dayrel, 2007, p. 1108), conforme assinala Juarez Dayrell:

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (Dayrell, 2007, 1108-1109).

Mesmo com toda a violência e processos de usurpação de direitos vivenciados pelos jovens, que atravessam também a vida de seus afetos, “a vontade de vida se mantém” (Mbembe, 2019, p. 13). Na análise das cartas, ficou notório que o *funk* e a igreja, naquele momento, emergiam como elementos importantes de ressignificação do território e da vida.

Em 2013, o *funk*, ritmo negro nascido nos morros cariocas a partir do final dos anos 1970, ganhava os corredores da escola, sobretudo na hora do recreio, por meio de caixinhas de som e dispositivos de MP3. Popularizado nas montagens do DJ Malboro, nas vozes do MC Batata e MC Marcinho, assim como nos duetos de Cidinho e Doca, e Claudinho e Buchecha, neste trabalho, não me atarei a problematizar o machismo e o sexismo contido em muitas das letras, assim como a objetificação e hipersexualização das mulheres. Ora criminalizado (também no espaço escolar), ora “embranquecido” para atender aos interesses da indústria do entretenimento, interessa-me pensar no *funk* como um dos símbolos da juventude brasileira, agente promotor de encontros e de afetos, de solidariedade e de trocas, de afirmação de identidades e de lazer, de resistência em meio a situações de precariedade, conforme aponta o pesquisador Juarez Dayrell:

Na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer. Mas, também, tem se ampliado o número daqueles que se colocam como produtores culturais e não apenas fruidores, agrupando-se para produzir músicas, vídeos, danças, ou mesmo programas em rádios comunitárias (Dayrell, 2007, p. 1109).

O pensamento do professor aposentado da UFMG ganha materialidade na carta assinada por João Pedro, que relatou:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013  
Olá! Sou o João Pedro. Tenho 13 anos. Sou bem baixinho, gente boa, honesto e moreninho. Gosto de sair com os colegas.  
Moro com os meus pais e meu irmão. Gosto de jogar bola, ir nas festas e aproveitar. Gosto também de fazer compras.  
A minha cidade é muito ruim. Estou doído para ir nos bailes. Estou montando um grupo de dança. Dançamos funk e muito mais.

Lançando o meu olhar sobre as cartas, lamento o fato de ele, em geral, ser pouco explorado como recurso pedagógico potente, caminho para pensar a necessidade de descolonizar currículos e mentes, as juventudes que se fazem presentes no espaço escolar, assim como questões de gênero, classe e raça, temas tão caros à sociedade contemporânea. Ainda sobre essa questão, tenho vivo em mim o fato de, em muitos discursos relacionados aos estudantes, o apreço pelo gênero musical ser visto somente como “falta de cultura”.

Buscando romper com essa linha de pensamento, no livro *Outra educação e possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula* (Tolentino, 2018), no qual apresento experiências da minha trajetória docente, trago uma prática pedagógica guiada pelo clássico “Rap da Felicidade”, de Cidinho e Doca, que fomentou a reflexão indignada por parte de uma aluna do 6º ano: “Professora, não é porque a gente mora na favela que a gente tem que ser humilhado!” (Tolentino, 2018, p. 24). Dito isto, em um trecho do relato de Natália, o *funk* surge como estilo musical preferido, como ponte na conversa entre ela e o destinatário da carta:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Olá, meu nome é Natália. Tenho 13 anos. Eu moro no bairro Landi 2ª Seção. Moro com a minha mãe e adoro jogar bola, mexer na internet e no facebook. [...].

Eu adoro comer arroz doce, eu adoro escutar funk. Você gosta de quais músicas? Você gosta de dançar funk? Eu adoro dançar funk.

O *funk* também suscitou a curiosidade e mediou a mensagem elaborada por Isabela:

Gostaria de saber se você conhece alguma coisa do Brasil. Você conhece o funk, um estilo musical do Brasil? Como você é? O que você gosta de fazer?

O *funk*, que se internacionalizou com o sucesso da cantora Anitta, também apareceu na carta de Paula, aluna do 7º ano, que ainda compartilhou a configuração familiar na qual estava inserida:

Ribeirão das Neves, 14 de maio de 2013

Olá!

Meu nome é Paula. Tenho 13 anos. Moro no bairro Landi 2ª Seção.

Moro com o meu pai, minha mãe e meu irmão. Gosto de dançar funk.

Buscando ampliar essa reflexão acerca do *funk* como elemento de lazer, socialização, afirmação e (re)existência, conforme registrado em várias cartas, recorro mais uma vez ao pensamento de Juarez Dayrell. O autor lembra o gênero musical originário dos Estados Unidos assume o papel de insígnia entre os jovens, expressado através do corpo, de acessórios e da linguagem (2007, p. 1110), o que reforça minha tese de que leituras e reflexões em torno do gênero musical podem redundar em instrumentos potentes de promoção de uma educação atenta aos anseios e vivências dos estudantes, dos debates contemporâneos, da legislação educacional vigente, que determina a promoção

de práticas e vivências emancipatórias e contracoloniais nas instituições de ensino. Segundo o pesquisador especialista em juventudes:

Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular (Dayrell, 2007, p. 1110).

Ainda que mais de uma década tenha se passado, nas palavras acima, enxergo perfeitamente o modo de ser e agir do estudante Fábio. Lembro-me dele com longos cordões “de ouro”, roupas “de marca”, dos fones de ouvido cujo *funk* era a trilha sonora única. Na correspondência enviada para a escola da Província de Sofala, ele reitera as alegações de Dayrell:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Olá!

Meu nome é Fábio. Tenho 16 anos. Moro no bairro Landi 1ª Seção.

Gosto de escutar funk e jogar bola. Sou jogador do Grêmio de Nova Esperança. Estou na esperança de virar profissional. Sou o mais top da escola<sup>85</sup>, mas sou humilde.

Às vezes eu gosto de soltar papagaio nas ruas perto de casa. Às vezes eu gosto de dançar funk na minha casa. No baile é ruim, porque às vezes tem muitas brigas.

O último trecho do fragmento da carta de Fábio – “Às vezes eu gosto de dançar funk na minha casa. No baile é ruim, porque às vezes tem muitas brigas” –, aponta para o fato de que o direito ao lazer e à cultura é constantemente interdito e ameaçado. Na busca por alternativas para enfrentar e ressignificar tantas ausências e os estigmas que solapam Ribeirão das Neves, a igreja também emerge nas cartas como um espaço de sociabilidade e até mesmo de alternativa à ausência de ofertas de espaços de diversão voltados para o público juvenil na região, conforme pude constatar durante a análise das cartas.

Nas três turmas em que implementei a Pedagogia da Carta, os estudantes frequentavam majoritariamente igrejas denominadas evangélicas, assim como era

---

<sup>85</sup> “O mais top” é uma gíria usada para nomear um jovem bonito, possuidor de roupas de grife, que desperta grande interesse nas meninas e admiração por parte dos meninos.

possível percebê-las em grande número no entorno da escola. Dadas suas características sociorraciais, a cidade mineira consiste em um espaço no qual é possível ver nitidamente o movimento iniciado nos anos 1990, marcado por um movimento de conversão “de brasileiros de origem popular do catolicismo para o protestantismo” (Spyer, 2022, p. 77-78). Juliano Spyer explica esse fenômeno social nos seguintes termos:

Uma questão largamente aceita por [...] sociólogos e antropólogos que estudam o cristianismo no Brasil é que as famílias que adotam a fé evangélica melhoram suas condições socioeconômicas e seu reconhecimento no âmbito da cidadania. A expectativa de ter uma vida materialmente melhor ajuda a explicar porque pentecostais, que emergem principalmente de setores de baixa renda, são predominantemente urbanos, jovens, negros ou pardos, do sexo feminino, ficam menos anos na escola e têm salários menores do que a média da população. [...] É essa a população que encontra no cristianismo evangélico as certezas para sobreviverem em um mundo com muitas incertezas (Spyer, 2022, p. 79).

Atendo-se à questão juvenil e à forte presença de templos evangélicos em regiões semelhantes a Neves, as pesquisadoras Juliana Toledo e Clarice Cassab acrescentam que, na ausência do poder público, em grande medida, as igrejas neopentecostais revelam-se como espaço de “oferta de atividades que proporcionam empoderamento e lazer” (Toledo; Cassab, 2020, p. 610) aos jovens das periferias do país, o que é corroborado na carta escrita por Antonia, que registrou:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Olá!

Meu nome é Antonia. Tenho 15 anos. Moro em Belo Horizonte.

Gosto de me divertir bastante. Tem horas que sou muita chata.

Gosto muito de cantar na Igreja, porque sou evangélica e gosto de ouvir muito louvores da minha cantora preferida: Bruna Karla. Gosto da minha família porque foi um presente que Deus me deu. Sou muito feliz.

Ao passo que para Antonia a igreja era o lugar em que ela era estimulada e podia expressar a sua aptidão para o canto, para Cristina, o espaço do sagrado também consistia em um mobilizador do corpo e da existência por meio da dança:

Olá, meu nome é Cristina.

Tenho 12 anos e moro com a minha mãe e meus dois irmãos no bairro Pedra Branca. Gosto muito de praticar esportes. Meus esportes preferidos são queimada e handbol e também gosto muito de dançar música evangélica, porque quando danço os anjos imitam a gente.

Na carta de Tiago, a igreja aparece como território de felicidade, de encontro da família, conforme presenciei em diversos momentos durante o convívio com os estudantes de Ribeirão das Neves. Pensando nisso, recordo-me que pertencer a um espaço religioso denominado evangélico consistia em uma espécie de distintivo, de “salvo-conduto”, que trazia alguma proteção e segurança em relação à violência, a atividades ilícitas, como também rendia elogios por parte de pais e professores. Era comum ouvir mães orgulhosas dos filhos “que entraram para a igreja”, assim como docentes dizerem que determinados alunos eram “muito bons”, pois, dentre outras coisas, “frequentavam a igreja”. A vivência de Tiago na igreja mediou as indagações em relação à religiosidade em Moçambique:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Olá, como vai?

Eu sou Tiago. Estou muito feliz hoje, porque acabo de saber que as nossas cartas já serão enviadas para Moçambique.

E aí? Como você vai?

Eu vou muito bem.

Eu tenho treze anos. Onde eu moro é muito bom e muito tranquilo. Eu moro com a minha mãe e com os meus irmãos. Minha irmã mais velha está esperando um bebê, e eu não veja a hora dele nascer. Falta pouco para ele chegar.

Você é feliz?

Eu sou muito feliz. Eu sou muito quieto. Eu sou evangélico e toda a minha família também. Vou na Igreja do Evangelho Quadrangular. Você acredita na bíblia? [...]

Tchau, fique com Deus.

No trecho acima, ao dizer que “onde eu moro é muito bom e muito tranquilo”, o garoto de 13 anos narrou uma Ribeirão das Neves para além das denominações pejorativas pelas quais a cidade ficou amplamente conhecida, recurso percebido nas cartas respondidas pelos estudantes de Moçambique, que em 2013 tinham idade entre 12 e 19 anos<sup>86</sup> e estavam matriculados nas 7<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes, o que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil. Os textos produzidos na escola de Moçambique chegaram ao meu endereço no dia 19 de setembro de 2013. Tê-las em mãos me levou a uma espécie de transe, mal podia acreditar. Uma longa caminhada foi percorrida até que aquele envelope com 56 cartas estivesse na minha mão. Lembro das palavras da minha mãe: “Luana, larga essas cartas!”. Era impossível. Era a minha maior realização até então

---

<sup>86</sup> A única exceção foi a aluna Monoela. Em 2013, ela tinha 28 anos de idade.

como professora. Na verdade, mais de 10 anos depois, continua sendo uma das maiores. Sempre vai ser.

No dia seguinte, xeroquei as cartas para garantir que, em algum momento, sempre as tivesse. Não consigo pensar na escrita desta tese sem o acesso às cópias que guardei ao longo destes anos. Em seguida, entreguei as cartas aos meus alunos, com a aflição de que algum deles ficasse sem resposta. Graças ao carinho e cuidado da professora Melissa Schindler, isso não aconteceu. Na tarde do dia 20 de setembro de 2013, não houve “aula” nas minhas turmas. Vivíamos um momento de contemplação, de trocar, partilhar o que havia em cada folha de papel. Além da correspondência, cada estudante recebeu uma foto de um aluno da Província de São Paulo. Os discentes da escola de Búzi mandaram ainda uma capulana<sup>87</sup>, assinada por todos. Tudo parecia um sonho. Um sonho do qual jamais vou me esquecer.

No próximo e último item deste capítulo, apresento por meio da Pedagogia da Carta, sobretudo o que “a violência colonialista não pôde matar” (Freire, 2021, p. 16) nos estudantes de Ribeirão das Neves e de Moçambique: a possibilidade de construir laços afetivos, relações de amizade, a esperança e os sonhos. Para tanto, optarei também pela reprodução de algumas cartas de forma integral.

### **4.3 Caminhos cruzados: sonhos, afeto e sentimento na troca de cartas entre estudantes de Ribeirão das Neves e de Búzi**

Em 2025, ano em que defendo esta tese de doutorado, Moçambique completa 50 anos de sua independência. No momento em que me aproximo das últimas linhas deste trabalho acadêmico, o noticiário dá mostras de que o rompimento com o sistema colonial permanece inconcluso. Considerado um dos dez países mais pobres do mundo, a pátria do poeta José Craveirinha atravessa grave crise, com a iminência de ser deflagrada uma guerra civil. Tais fatos se dão em razão de indícios de irregularidade na última eleição presidencial, realizada em outubro de 2024. De acordo com a Plataforma Decide, organização não governamental moçambicana, em 14 de janeiro de 2025, a ex-colônia

---

<sup>87</sup> Tecido tradicional de Moçambique, usado como roupa, turbante, adornos para casa ou para carregar crianças.

portuguesa contabilizava 294 mortes, 604 feridos, 4.218 detidos e 22 desaparecidos, em função da forte repressão estatal diante dos protestos nas ruas da capital Maputo<sup>88</sup>.

Desde 1975, o país é governado pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), partido vencedor do último pleito eleitoral com o candidato Daniel Chapo, que alcançou 65% dos votos<sup>89</sup>. Dessa forma, Moçambique integra o conjunto de nações africanas que, nos dizeres de Achille Mbembe, experienciam:

A ausência de uma ideia de democracia que sirva de base a uma verdadeira alternativa ao modelo predatório em vigor por quase todos os lugares. [...] O recuo de qualquer perspectiva de revolução social radical no continente. [...] A senilidade crescente das potências negras. [...] A essas dinâmicas estruturais juntam-se uma outra: a institucionalização de práticas de extorsão e predação, de espasmos bruscos, de motins sem futuro que ocasionalmente, formam-se com facilidade em guerras de pilhagem. Essa espécie de lumpén-radicalismo – na verdade, uma violência sem projeto político alternativo – não é carregada somente pela “ralé social” da qual a “criança soldado” e o “desempregado” das favelas constituem símbolos trágicos. Essa espécie de populismo sanguinolento também é mobilizada, quando preciso, pelas forças sociais que, após conseguirem tomar o controle do aparelho do Estado, transformam-se no instrumento de enriquecimento de uma classe, ou simplesmente num recurso privado, ou ainda na monopolização de qualquer coisa (Mbembe, 2019, p. 23-24).

Os resquícios coloniais, a democracia incipiente, a fragilidade econômica refletem de forma nefasta na Província de Sofala e, mais precisamente, em Búzi, distrito em que está localizada a escola na qual a viagem contracolonial encontrou porto e acolhimento. Segundo Melissa Schindler, em 2013, a localidade de cerca de 194 mil habitantes, com distância de mais de mil quilômetros da capital Maputo, tinha pouco acesso à luz elétrica, água potável e internet. Naquele ano, a instituição de ensino que funciona também em regime de internato possuía 25 turmas<sup>90</sup>.

O cotidiano na escola, inclusive, foi registrado pelo estudante Francisco, de 18 anos:

<sup>88</sup> EDITORIAL. Violência no país mais pobre a falar o português. *Folha de S.Paulo*, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opinia0/2025/01/violencia-no-pais-mais-pobre-a-falar-o-portugues.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2025.

<sup>89</sup> As informações veiculadas no editorial do jornal *Folha de S.Paulo* a respeito da instabilidade política e, em consequência, da fragilidade democrática de Moçambique, foram confirmadas pelo professor moçambicano Zito Pedro, durante a palestra intitulada “Desafios da atual conjuntura moçambicana”, organizada pelo Centro de Estudos Africanos da UFMG, no dia 15 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QPjvUKAgXMk>. Acesso em: 15 jan. 2025.

<sup>90</sup> Conforme consta nas cartas dos estudantes de Moçambique, além de Búzi, distrito em que se localiza a escola, eles eram oriundos de localidades como Barada e Beira.

Eu moro na cidade de Beira, mas no momento, o meu pai me levou para morar no internato onde fica a Província de Sofala. Nos primeiros dias quando cheguei, não tinha [me] habituado, mas com o andar do tempo, comecei a gostar mais. Nas férias, vou para casa.

A escola ainda é mantida pela Esbama, organização católica que há 30 anos desenvolve projetos voltados para educação, saúde e agricultura na região. De acordo com dados do Unicef, atualmente, 36,6% dos moradores de Sofala não são alfabetizados. Na localidade, 7,3% das crianças entre 12 e 17 vivenciaram, ao menos uma vez, o casamento<sup>91</sup>. Além dos conflitos armados, que, como mencionei anteriormente, deixou centenas de órfãos, a região está na lista dos territórios de Moçambique com maior número de infectados pelo vírus HIV<sup>92</sup>, o que também tem imposto a crianças e jovens a dura experiência da orfandade. A perda precoce de pais e mães foi um elemento presente nas cartas: “A minha vida é mais crítica. Eu perdi pai e mãe quando eu era pequeno e fui acolhido com a minha avó e meu avô. Daí me puseram na escola. Comecei a estudar até a 7ª. Classe. Eles perderam a vida e fui acolhido com o meu tio e a minha tia”, escreveu Vicente de 16 anos, da 9ª Classe. O trauma de ter uma família mutilada aparece de forma surpreendente e emocionante na troca de cartas entre a brasileira Raquel e a moçambicana Tereza. A primeira registrou, no dia 3 de junho de 2013:

Oi, tudo bem?  
 Eu me chamo Raquel. Tenho 13 anos e moro em Belo Horizonte, no bairro Pedra Branca.  
 Moro com a minha mãe, meu pai e meus irmãos. Meu pai se chama Luiz, minha mãe se chama Rita e meus irmãos se chamam Lucas e Rafael.  
 Sou muito feliz por morar com a minha família toda. É bom porque o meu pai e a minha mãe moram juntos. É muito bom.  
 Agora o que eu gosto fazer...gosto de sair, gosto de curtir com a minha família, sair com os amigos, etc. [...].  
 Tomara que vocês estejam bem. [...].  
 Fica com Deus!!!  
 Beijos e abraços.  
 Raquel

Em 19 de setembro de 2013, a aluna de 13 anos recebeu a seguinte resposta:

Tereza, 4 de julho de 2013.

---

<sup>91</sup> Principais indicadores sociodemográficos da Província de Sofala 2022. Maputo: Unicef, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/relatorios/principais-indicadores-sociodemogr%C3%A1ficos-da-prov%C3%ADncia-de-sofala-nampula-zamb%C3%A9zia-e-cabo>. Acesso em: 6 jan. 2025.

<sup>92</sup> SOUSA, António Manuel. *A epidemia pelo HIV/AIDS e suas repercussões sobre a saúde da população moçambicana (1986 a 2003)*. Dissertação — (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2007. p. 31.

Eu tô bem, Raquel. Graças a Deus.  
 Chamo-me Tereza. Tenho 17 anos e moro no Macurungo<sup>93</sup>, na rua 33.  
 Gostaria de dizer igual [a você] que moro com os meus pais, mas não posso.  
 Moro com minha avó, minhas irmãs mais novas que são: Olga e Julica.  
 Sou órfã de mãe, meu pai não mora com a gente. Vive fora de casa. Não sou feliz assim. Gostaria [de] ter uma família completa, assim como você, Raquel!  
 Acho que é muito bom, porque quando o meu pai morava com a gente eu era muito feliz [...].  
 Boas aulas. Fica também com Deus!!!  
 Outros beijos e abraços pra ti.  
 Espero que possamos ter oportunidade de conversar muitas vezes.  
 Tereza.

Se nas cartas oriundas de Moçambique a perda de membros da família de maneira precoce foi marcante, entre os estudantes de Ribeirão das Neves, a “epidemia” de violência que atravessava suas vidas, conforme mencionei no item 4.3 deste capítulo, se fez evidente. Recém saídos da infância, as armas, o barulho dos tiros, a interrupção da vida de colegas e entes queridos, rondava o cotidiano, a existência, conforme exposto no texto dedilhado pelo aluno Breno Franco:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013  
 E aí, beleza?  
 Tudo bem com você?  
 Oi, meu nome é Breno Franco. Tenho 14 anos e moro com os meus pais. Moro no bairro Landi 2ª Seção.  
 Eu gosto de fazer muitas coisas. Eu gosto de jogar bola e de vídeo game.  
 Qual é o seu nome e a sua idade? Qual é o nome do seu bairro? Onde você mora é muito bagunçado? O que tem de bom? O que vocês gostam? No seu bairro eles dão muitos tiros e matam pessoas inocentes?  
 Adeus, muito obrigada pela atenção!  
 Breno

Ainda que a violência estatal e do tráfico de drogas comprovadamente também impactem a vida dos jovens moçambicanos participantes da metodologia de troca de cartas, na correspondência de Mário, em resposta ao Breno, ela cede lugar ao que pressuponho ser o desejo de apresentar justamente uma Moçambique para além de suas mazelas, que não se reduz à miséria e aos problemas de ordem histórica, assim como o desejo de viver em um território no qual a injustiça colonial é inexistente, tal qual é apresentado no excerto seguinte:

Prezado Caro Breno.

---

<sup>93</sup> Bairro localizado na cidade de Beira.

Eu me chamo Mário. Tô na 9ª. Classe. Tenho 16 anos de idade. Eu moro na Beira com os meus pais [...].  
 Aqui eu gosto de fazer muita coisa boa, principalmente estudar e jogar bola. [...]  
 Caro amigo Bruno, [o meu bairro] não é muito bagunçado. [Tem] muita coisa boa, muitas moças bonitas. [...].  
 Aqui não dão tiros. Não há drogas nem armas.  
 [...] Um dia gostaria de visitá-lo, Breno.  
 Aqui tudo é maravilhoso, amigo Breno.  
 Beijinhos.  
 Adeus, muito obrigado.

A carta escrita pelo garoto moçambicano me leva ao encontro do pensamento do camaronês Achille Mbembe mais uma vez. Dissertando sobre a ignomínia do racismo, mola propulsora do colonialismo, o autor defende que, para os povos colonizados, reivindicar a existência de novas experiências de vida à semelhança do que foi descrito e vivido pelo garoto Mário é um imperativo, uma forma de vivenciar a existência para além das sombras do empreendimento imperialista europeu, conforme apontou Amaro, que, ao falar de Moçambique, escreveu: “O meu país é muito bom porque tem os recursos minerais, por exemplo, o gás natural”<sup>94</sup>. Desta feita, é possível notar nas correspondências narradas sob o temor da morte e da guerra a necessidade de:

Regressar à ideia da vida como forma imperecível e imputrescível que o trabalho de reparação nos convida. Nessas condições, por mais que se ergam fronteiras, muros e enclaves, que se divida, classifique, hierarquize, que se busque subtrair da humanidade aqueles e aquelas que foram rebaixados, que continuam a ser desprezados ou que não se assemelham a nós, ou com quem achamos que nunca vamos nos entender, existe um só mundo e todos temos nossa parcela nele. Este mundo nos pertence a todos igualmente e todos somos seus coerdeiros, mesmo se as maneiras de habitá-lo não sejam as mesmas – e é justamente daí que vem a real pluralidade das culturas e das maneiras de viver. Dizer isso não significa de modo algum ocultar a brutalidade e o cinismo que ainda caracterizam o encontro dos povos e das nações. É simplesmente recordar um dado imediato, inexorável, cuja origem se situa, sem dúvida alguma, no início dos tempos modernos – a saber, o irreversível processo de emaranhamento e de entrelaçamento das culturas, dos povos e das nações (Mbembe, 2014, p. 313).

Esse mundo reconstruído e ressignificado, que pertence a todos, emerge ainda na carta assinada pela aluna Natália, de Ribeirão das Neves. Em 3 de junho de 2013, a adolescente descreveu o local em que habita da seguinte maneira: “Minha cidade é muito movimentada. É uma favela legal e bonita. As pessoas que moram perto da minha casa

<sup>94</sup> Moçambique possui a terceira maior reserva de gás natural do continente africano.

são muito gente boa”. Nesse gesto, Natália subverte os estigmas atribuídos a territórios vistos como o “quarto de despejo” (Jesus, 2014) da sociedade, como “quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2014, p. 32), conforme assinalou a escritora Carolina Maria de Jesus em seu *best-seller*, publicado pela primeira vez em 1960.

A reconstrução do mundo que desafia o epistemicídio colonialista e as demais formas de aniquilamento da vida surge como protagonista em diversas correspondências, tanto das advindas do município mineiro quanto da Província de Sofala. Endereçando uma carta a Moçambique, na qual expressa a ausência e o descaso do poder público, em concomitância com a sede de viver, de saber, de descobrir, João Marcos registrou:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013

Olá!

Meu nome é João Marcos. Tenho 13 anos.

A escola onde eu estudo é muito boa. Onde você estuda é boa também? Onde eu moro é bom. Têm campos de terra, têm muitos amigos. Minha família é grande, todos conversam com todos, de menos a minha mãe e a minha tia.

Onde você mora têm campos? Você tem uma família feliz como a minha?

A única coisa que não tem perto de casa é asfalto. Tem pedras e terras, mas mesmo assim eu gosto do lugar onde eu moro.

Comecei a estudar na minha escola nesse ano. Eu não gosto da professora de Ciências, mas gosto resto.

Eu sempre quis saber como deve ser Moçambique. Você gostaria de conhecer meus país? Você vai adorar Minas Gerais!

Sua escola é boa?

Eu queria conhecer você.

Tchau, espero que você goste da minha carta.

João Marcos

Na resposta de Carlos Pinto, os elementos destacados anteriormente – a sede de vida, o desejo de saber e descobrir o país com o qual os primeiros encontros foram tecidos em meados do século XIX, a partir do horror da escravidão – também se sobressaem. Desta vez, através de uma escrita carregada de sonho e afeto, sentimentos por meio dos quais a Pedagogia da Carta busca promover o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira:

Missão Barada, 3 de julho de 2013.

Prezado João Vitor.

Meu nome é Carlos Pinto. Tenho 18 anos.

Também a minha escola é tão bonita.

E também onde que eu moro é muito bom. Têm campos para brincar de futebol. Tem muito divertimento, amigos e amigas. Minha família é tão grande. Todos conversam com todos [...].

Sim. Também tem campo de voleibol e basquete. Também a minha família é tão feliz como a tua [...].  
 E eu comecei a estudar na minha escola no ano passado. Mas eu gosto de todos os professores e professoras. Eu também sempre quis saber como deve ser [o] Brasil. Sim, gostaria de conhecer o seu país [...].  
 Eu gostaria de te conhecer cara a cara.  
 Tchau. Espero que também goste da minha carta.  
 Carlos Pinto.

De acordo com o teórico Achille Mbembe, lamentavelmente, o continente, o termo “África”, “remete conseqüentemente a um mundo à parte, [...] com o qual muitos dos nossos contemporâneos sentem dificuldade de se identificar” (Mbembe, 2017, p. 42). O pensador ainda acrescenta que a região que ofertou ao mundo o pacifista Nelson Mandela é vista como espaço em que “temos dificuldade de experimentar um laço de afinidade. Pois, aos nossos olhos, a vida por lá nunca é uma vida humana propriamente dita” (Mbembe, 2017, p. 45). Na análise dos textos trocados na viagem transoceânica, fica evidente a subversão dessa visão distorcida, opaca e difusa do continente africano. Ela se amplia, ganha novos contornos. Na carta registrada por Vitória, Moçambique consiste em um país no qual há uma vontade de apreendê-lo em seus mínimos detalhes. Detalhes que geralmente não estão nos livros didáticos, nos planos de ensino, nas salas de aula, conforme registrado nas linhas a seguir:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013.  
 Olá! Tudo bem? [...].  
 O Brasil tem algumas partes bonitas e interessantes.  
 Eu gostaria de saber como é a vida aí na cidade onde você mora. E a sua escola, como é? Gostaria de saber se você conhece alguma coisa sobre o Brasil.  
 Espero que você responda a minha carta.  
 Beijos! Tchau, tchau!

Na resposta de Francisco, redigida em 4 de julho de 2013, além da afinidade, salta a disposição de ensinar não só sobre uma comida típica da região em que vive, mas também sobre saúde e afeto, elementos chaves da Pedagogia da Carta:

Francisco, 4 de julho de 2013.  
 Carta para Vitória.  
 Meu nome é Francisco. Tenho 14 anos de idade. Moro em Barada.  
 A minha família é boa e me ama. E tudo que eu for precisar ela dá com toda a vontade. Só tenho pai e mãe, tia e uma avó.  
 Eu gosto muito de comer galinha, arroz, matapa, coco e mais outra coisa. Você sabe o que é matapa?  
 Matapa é produzido pela mandiocqueira e quando você comer [...] vais crescer bem, com saúde e com saudade.  
 Muito obrigada pela sua carta.  
 Um abraço!

Um beijo para vocês.  
Francisco.

Dando continuidade às ponderações em torno das reflexões e dos sentimentos impressos nas cartas, retomo novamente às alegações de Achille Mbembe (2014), intelectual tão caro a este trabalho. Mbembe afirma com contundência que “da obstinação colonial dividir, classificar e diferenciar sobrou ainda algo: cortes e lesões” (Mbembe, 2014, p. 21). Na carta assinada por Diogo, a meu ver, ganha vida o que a Pedagogia da Carta vislumbra: um movimento contrário, de aproximação, de reconhecimento, de pertencimento. A escrita de si (Foucault, 1983), o cotidiano das ruas de Ribeirão das Neves, a linguagem e os hábitos culturais da “condição juvenil” (Dayrell, 2007), a paixão brasileira pelo futebol, também partilhada pelos moçambicanos, conforme evidenciam as cartas, dão o tom da longa correspondência escrita pelo adolescente de 14 anos, trazendo a impressão de que era um velho conhecido do destinatário da escola de Búzi.

Antes de reproduzi-la, destaco que, ao lê-la, tive a sensação de estar na mesma sala de aula em que estive ao longo de 2013, diante do meu aluno. No meu pensamento, um estudante considerado indisciplinado, desinteressado, que, ao ser impelido a relatar suas vivências, seu olhar e suas curiosidades em relação ao país do continente africano, teceu o maior texto compartilhado durante a efetivação da Pedagogia da Carta. Reencontrá-lo por meio de sua missiva reforça a minha crença na necessidade de trazer a narrativa de si, os relatos pessoais para a sala de aula, enquanto recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem, de ressignificação da vida, do espaço escolar. Em 3 de junho de 2013, Diogo escreveu:

Oi!  
Tudo bem com você?  
Eu me chamo Diogo Vieira. Tenho 14 anos. Vou fazer 15 anos ano que vem.  
Ah! Eu moro em um lugar que é muito feio, não é que o lugar é feio, é o bairro que é mal cuidado, entende?  
Mas até que é divertido. Tem uns campinhos que são até legais.  
Eu sou um garoto que conversa muito. Gosto de brincar com os meus amigos e eles também brincam comigo. Eu gosto de ser divertido.  
Mas também sou responsável com as minhas obrigações. Mas também jogo bola com os meus amigos, gosto de campo, mas gosto mais de jogar na quadra.  
Solto papagaio o dia inteiro, sou o maior guela<sup>95</sup>. Uso cerol, corto quase todos os que estão no alto, sabe por quê? Se não cortá-los, eles me cortam, por isso eu gosto de soltar papagaio na casa da minha vovó. Lá, se você perder o papagaio vem mais dois para você.

---

<sup>95</sup> Guela: gíria cujo significado é impetuoso, imoderado, descomedido.

Gosto de ir ao jogo do Galão da Massa. Sabia que o Galo<sup>96</sup> ganhou o campeonato contra o maior rival, o Cruzeiro? Eu fui ao jogo. Foi o presente de dia das mães que eu dei para a minha mãe. Ela adorou. Ela me dá um tanto de coisas legais que eu gosto.

E por aí? Tá tudo bem? Aí parece ser muito bom. Se eu fosse aí, eu iria para as ilhas.

O papo foi bom para mim, espero que para você também.

Gostei de falar com vocês.

Tchau.

Espero te ver logo.

Diogo Santos

Na carta em resposta a Diogo, João também apresenta registros da sua condição juvenil, acrescida pelas transformações e novidades vivenciadas entre a infância e a adolescência, assim como pelo convite a um encontro, sinalizando a transposição dos “cortes e lesões” levados a cabo pelo colonialismo. Conforme pretendi com a pedagogia de enfrentamento ao racismo e de construção de relações ancoradas na alegria dos encontros e na mutualidade, João apresentou em seu texto uma Moçambique viva, em que se brinca, se estuda e se vivem descobertas afetivas:

Oi, Diogo!

Tudo bem com você?

Eu me chamo João.

Tudo bem com você? [...]

Moro em Barada, gosto muito de estudar. [...]

Eu sou um rapazito que gosta de brincar com os meus colegas da escola e eles também gostam muito de brincar comigo. Eu gosto de diversão.

Mas também sou alegre com as minhas brincadeiras [...].

Sou o mais famoso da minha escola, sabe por quê? Porque [as meninas] gostam de mim [...].

Gosto de ir na praia. Sabia que a praia é bom? Eu gostaria tanto de ir na vossa cidade, mas não tenho dinheiro [...].

Também gostei de falar e brincar com você.

Tchau, beijinho para vocês.

Espero te ver logo.

João.

N. 29. 9ª. Classe. T. 92.

A parte final da correspondência acima – “Espero te ver logo!” – me leva novamente às reflexões de Mbembe. Um dos mais importantes intérpretes do nosso tempo, em sua obra, ele aponta que vivemos em um mundo de separação, de rupturas e de incitação ao ódio, no qual o individualismo e a guerra “emerge[m] como uma necessidade da democracia” (Mbembe, 2017, p. 73). Ainda segundo o autor, tal qual ocorreu em regimes como o apartheid sul-africano, vivemos em uma era de fomento à

---

<sup>96</sup> Galão da Massa e Galo são dois dos nomes pelos quais o Clube Atlético Mineiro, um dos times mais populares do Brasil, é chamado entre os seus torcedores.

“política da inimizade” (Mbembe, 2017, p. 71-72), marcada pelo erguimento de muros e fronteiras com a finalidade de segregar, apartar, desumanizar e aniquilar, que vem se aprofundando cada vez mais com a ascensão de políticos e signatários da extrema-direita. O filósofo alerta:

Pois agora, é preciso repetir: decididamente, a época privilegia a separação, os movimentos de ódio, de hostilidade e, sobretudo, a luta contra o inimigo, e tudo isto é consequência daquilo a que, num vasto processo de inversão, as democracias pelas forças do capital, da tecnologia e do militarismo, aspiram (Mbembe, 2017, p. 72).

Dito isto, a Pedagogia da Carta, ao reivindicar um movimento de aproximação por meio do coração, do sentimento e do reconhecimento recíproco, busca contribuir para o soerguimento de um novo pacto, não o colonial e todo horror que ele ainda provoca. A partir do mergulho no eu interior e do acesso a conteúdos relativos à História e à Cultura africana e afro-brasileira, a Pedagogia da Carta visa a contribuir para a construção e afirmação de um trato de reciprocidade, sem hierarquias motivadas pela cor da pele, assim como apregoa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2004). Noto a efetivação desses objetivos no texto assinado pelo estudante Ricardo, de Ribeirão das Neves:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013.  
 Olá! Tudo bem?  
 Meu nome é Ricardo. Qual é o seu nome? Quero poder saber um pouco mais de você, do lugar onde você mora, se você gosta de estudar.  
 E moro num bairro perto da escola. Vou a pé todos os dias [...]. Eu não tiro notas tão boas, mas dá para passar de ano. O horário que eu estudo é meio desanimador. Estudo no turno da tarde. Vou todos os dias para a escola com o sol muito forte. Eu entro na escola uma hora da tarde. Andando rápido demoro 12 minutos da minha casa até a escola<sup>97</sup>. [...] Você sabe alguma coisa do Brasil?  
 Se sim, o quê?  
 Eu sei pouca coisa sobre o seu país, mas espero saber mais.  
 Até mais!  
 Ricardo

Se na carta acima são partilhadas as dificuldades em permanecer na escola, em concluir os estudos, na resposta redigida pela moçambicana Ana, mais uma vez, vou ao encontro das proposições de Mbembe. Dissertando sobre a “política de inimizade”, o autor nos lembra que, na contemporaneidade, populações inteiras são percebidas como

---

<sup>97</sup> Esse trecho remete ao pensamento de bell hooks. Segundo a educadora estadunidense, o horário das aulas é um dos fatores que impedem uma turma de se tornar uma comunidade de aprendizado entusiasmada (hooks, 2017, p. 19).

“excedentes, indesejáveis” (2017, p. 75), na qual se incluem negros e habitantes do continente africano. Em resposta à Ricardo, autor da carta anteriormente citada, Ana caminha na direção contrária, propõe o que ousou chamar de “política de amizade”, em que as relações são tecidas sem muros ou fronteiras, “para sempre”. A adolescente da Província de Sofala escreveu:

Barada, 4 de julho de 2013.  
 Olá! Tudo bem, Ricardo?  
 Meu nome é Ana, tenho 18 anos. Moro na Beira, no bairro de Matacune.  
 Eu gosto de estudar. [...].  
 Sou uma menina que gosta de jogar futebol. Sempre sonhei e até agora tenho o sonho de conhecer o Brasil e um dia espero que vou conhecer.  
 Sempre quis ter amizade fora do meu país. Você aceita ser meu amigo para sempre?  
 Você sabe alguma coisa de Moçambique?  
 Você vai na igreja?  
 Eu vou sempre na igreja e esse ano estou me preparando para o meu batismo. Sou da igreja católica. [...].  
 Eu sei pouca coisa do Brasil. Sei que tem o Rio de Janeiro que é uma cidade muito grande [e] só. Não sei de mais nada. [...].  
 Beijos. Tchau, tchau.  
 Até mais.  
 Amigos para sempre.  
 Ana.

Ainda na análise das cartas, deparo-me com o testemunho de Fábio. Discorrendo sobre a escrita de si, ponto de partida desta tese e elemento primordial na elaboração de uma correspondência, Michel Foucault destaca que, na feitura de uma carta, o “autor se faz presente para aquele que o envia” (Foucault, 1983, p. 156). Sendo assim, diante de um papel e de uma caneta, o garoto de Ribeirão das Neves se viu livre para confidenciar que “não gosta muito de estudar”. Sobre essa afirmação, pontuo que a evasão escolar ainda no Ensino Fundamental, a falta de conexão entre estudantes e as instituições de conhecimento têm se mostrado um grande desafio para educadores e governos no Brasil. Segundo dados do IBGE, em 2023, cerca de 400 mil crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos deixaram a escola<sup>98</sup>. Voltando à carta de Fábio, ele registrou:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013  
 Olá!  
 Meu nome é Fábio. Tenho 13 anos e moro em Ribeirão das Neves.

<sup>98</sup> SILVA, Camila da. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE. *Carta Capital*, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/> Acesso em: 12 jan. 2025.

Gosto de jogar bola e vídeo game. Não gosto muito de estudar. Gosto de ouvir funk, brincar na rua, andar de bicicleta e carrinho de rolimã. Moro com a minha mãe, meu pai e meu irmão. O que você gosta de fazer? Você gosta de brincar do quê? Qual é o seu nome?  
Um abraço.  
Fábio

Na carta respondida por Glória, também é possível estabelecer diálogos com o pensamento de Foucault. O pensador francês elucida que este gênero textual abre caminhos para “conselhos e advertências” dirigidos a quem o recebe e, ao mesmo tempo, “constitui uma certa maneira de se manifestar para si e para os outros” (Foucault, 1983, p. 155-156). Assim o fez a adolescente de 16 anos, materializando o que pretendi com a Pedagogia da Carta, ao pensar nas suas possibilidades enquanto metodologia de reeducar para as relações étnico-raciais: troca, partilha, aproximação, respeito, ampliação de vivências e de mundos:

Barada, 3 de junho de 2013.  
Fábio, chamo-me Glória. Tenho 16 anos de idade.  
Gosto da escola e mais brincadeiras da escola.  
Fábio, não deixa a escola, porque a escola é muito importante para a tua vida.  
Eu gosto de brincar com minhas amigas. E você gosta de brincar com tuas amigas?  
Boa sorte.  
Glória.

Concluindo a análise das cartas escritas entre maio e julho de 2013, caminho em direção às alegações de bell hooks. Lendo-as, encontro o desejo de “partilhar e confessar” suas vidas nos textos, elementos que a intelectual afro-americana aponta como balizas da “educação como prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 35). Faço essa observação, após a leitura da carta narrada por Tércio, que, ao se deparar com essa proposta pedagógica, colocou em uma página seus descontentamentos, sua raiva (Lorde, 2019, p. 155), e até mesmo suas travessuras, dividindo-as com um desconhecido, como se estivesse diante de um amigo próximo, que o deixa feliz por “tê-lo conhecido”. Aqui, vislumbro outra vez a construção de uma educação mediada por um pacto anticolonial, em que o vivido, as emoções são elementos dignos de atenção, consideração e fomento de novas epistemologias:

Ribeirão das Neves, 3 de junho de 2013  
Oi! Tudo bem com você?

Vamos nos conhecer um pouco. Meu nome é Tércio. Tenho 13 anos. Moro com os meus pais e minhas duas irmãs. Gosto de namorar muito. Tenho muitos vizinhos chatos. Tudo que eu faço eles contam pra minha mãe. Um dia desses eu quebrei a janela da vizinha e ela foi lá e falou com a minha mãe.

Eu estou louco para morar sozinho. Talvez minha irmã mais velha vai mudar de casa, aí talvez eu vou morar com ela. Também estou louco para ficar maior de idade, completar meus 18 anos.

Então, estou feliz por ter te conhecido. Agradeço pela tua paciência de ler a minha carta, porque a minha letra é feia.

Até um dia que você vir aqui.

Tércio.

Embora as aspirações e as expectativas de vida sejam diferentes, na missiva de Antonio, destacam-se a compreensão e a reciprocidade, elementos que também almejo suscitar e incentivar por meio da Pedagogia da Carta no processo compreensão dos fios que unem Brasil e África, como também do conhecimento da imensidão que marca a História e a Cultura desses dois territórios:

Prezado querido amigo,

Oi, estou bem Tércio!

Eu chamo-me Antonio. Sou natural da cidade de Beira, na Província de Moçambique.

Moro com os meus pais e minhas três irmãs, e minhas tias. Gosto de brincar de futebol, gosto de ir à praia, de assistir televisão e tenho bons vizinhos. Eles nada contam para minha mãe.

Eu nunca vou morar sozinho [...].

Então, também estou feliz de te conhecer. Agradeço por se lembrar de mim, escrevendo esta carta. As minhas letras estão feias devido estudar muito.

E também [quero] que um dia você venha aqui.

Bai, bai amigo.

Até um dia que você vir aqui.

Antonio.

03/07/013.

Quando as cartas dos estudantes moçambicanos chegaram, em 19 de setembro de 2013, por mais que fosse uma utopia, em muitos de nós, havia, sim, o desejo de atender ao convite acima do garoto Antonio: “Eu também quero que um dia você venha aqui”. Além desse desejo, ansiava por promover mais uma rodada de trocas de cartas. Contudo, a realidade da injustiça colonial se colocou diante de nós mais uma vez. Foram três meses entre o envio e o retorno das correspondências, possível somente em razão do comprometimento e da cortesia da professora Melissa Schindler, que as enviou ao regressar aos Estados Unidos, de modo a garantir que as receberíamos, dada a quase ausência de um sistema de correios em Moçambique. Estávamos a menos de dois meses do encerramento do ano letivo. A essas questões, soma-se o fato de, em julho, eu ter

perdido minha irmã em decorrência de um câncer. Vivía atravessada pela dor e pelo luto, amenizado pela convivência diária com os meus alunos, pelo compromisso que firmei com eles, pelos sentimentos e alegrias propiciados pela Pedagogia da Carta. A soma de tudo isso impediu que uma nova viagem transatlântica fosse feita naquele ano.

Refletindo sobre as dúvidas, os afetos, os sonhos e sentimentos registrados nas cartas dos estudantes dos dois países, destaco as possibilidades ofertadas dos textos autobiográficos como potencializadores do processo de aprender e ensinar sobre as Relações Étnico-raciais. Passados 22 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, trata-se de uma temática que ainda encontra resistência, não somente entre educadores, mas também por parte de estudantes e de familiares. No contexto atual, com a proliferação de discursos oriundos de grupos conservadores e da extrema-direita, a educação para a diversidade vem sendo contestada publicamente com muita frequência. Nesse aspecto, entendo o movimento de olhar para si, reconhecer e se abrir para o outro, conforme pretendido e ansiado pela Pedagogia da Carta, como um instrumento de abertura também para uma perspectiva contracolonial da vida, do mundo e do conhecimento.

Terminada a análise das cartas, entendo ser importante destacar que o pertencimento racial dos estudantes esteve praticamente ausente nos textos, ainda que a maioria dos autores e autoras sejam sujeitos pretos e pardos. No processo de escrita das cartas, não orientei que os meus alunos incluíssem essa informação. Refletindo sobre isso somente agora, no momento em que caminho para a finalização desta tese, argumento que a Pedagogia da Carta visa ao conhecimento e à compreensão da questão racial, das marcas provocadas pelo racismo naqueles que o sofrem, da afirmação e do reconhecimento da identidade negra, prioritariamente, a partir do estudo da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, em associação com a sensibilização, com os afetos impressos durante a escrita de uma correspondência.

Na minha experiência pessoal, a alegria em ser negra ocorreu no momento em que eu descobri um mundo novo, um “mundo negro” no convívio com estudantes e professores do Programa Ações Afirmativas, da UFMG. No meu entendimento, conhecer a minha própria história e sentir orgulho dela é fundamental para que eu me afirme enquanto mulher negra. O conhecimento das trajetórias dos afrodescendentes, dos impactos da discriminação racial, é importante para que pessoas não negras possam construir novas maneiras de olhar e se relacionar com esse grupo. Essa era e ainda é a minha expectativa cada vez que levo conhecimentos em consonância com a Lei nº 10.639/2003 para espaços educativos. Além disso, entendo que não afirmamos a nossa

identidade racial apenas quando enunciamos a cor da nossa pele. É preciso lembrar que há várias formas de ser negro, de viver a nossa negritude. Nas histórias narradas nas cartas isso se faz muito presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo e seus derivados no cotidiano e nos sistemas de ensino não podem ser subavaliados ou silenciados pelos quadros de professores(as). É imprescindível identificá-los e combatê-los. Assim como é pungente que todos(as) os(as) educadores(as) digam não ao racismo e juntos promovam o respeito mútuo e a possibilidade de se falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito e, acima de tudo, sem discriminação (Cavalleiro, 2005, p. 12).

Com a reflexão acima, assinada pela pesquisadora Eliane Cavalleiro, teço as últimas consideração desta tese. Ela objetivou refletir a respeito da Pedagogia da Carta, metodologia de ensino antirracista, surgida e implementada em três turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, em uma escola estadual situada em Ribeirão das Neves/MG, em 2013. Assumindo o compromisso ético, político e epistemológico de atuar no enfrentamento do racismo presente no sistema educacional brasileiro, conforme sentença Cavalleiro, com essa metodologia, defendo que a elaboração de correspondências, gênero textual que por natureza envolve afeto e sensibilidade, contribui para a construção de novas perspectivas em relação à população negra e ao continente africano, tal qual determina a Lei Federal nº 10.639/2003.

Nesta Pedagogia, o afeto e o sentimento assumem protagonismo na difícil tarefa de desconstruir hierarquias e preconceitos atribuídos aos povos oriundos do continente africano e a seus descendentes, assim como impulsionam relações baseadas na

reciprocidade. Desde o século XVI, um dos cernes da ideologia racista é a desumanização de indivíduos negros. Nesse sentido, por meio da Pedagogia da Carta, argumento que, no ato de educar para a equidade racial, é imprescindível humanizar as práticas pedagógicas, a relação entre educadores e educandos, em um movimento de atenção e aproximação, elementos suscitados pela escrita e pela troca de cartas. Defendendo o sentimento como elemento essencial para o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, ancorei-me nos ensinamentos de Muniz Sodré, que, como um griô, me diz: “para superar o racismo é preciso também sentimento, sensibilização, Luana!”

Resultante das conquistas e transformações promovidas pelo Movimento Negro, das epistemologias contracoloniais emergidas a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, em seus limites e possibilidades, a Pedagogia da Carta, desde o seu nascedouro, busca contribuir para a construção e o fortalecimento de práticas de ensino emancipatórias e democráticas, capazes de fazer frente aos preconceitos motivados pela cor da pele, ainda tão presentes nos espaços de conhecimento. Busca pensar e propor novas maneiras de se promover o Ensino de História, ainda bastante limitado a uma perspectiva eurocêntrica, orientado pela narração do que é considerado “grandes feitos históricos”. Por meio da Pedagogia da Carta, advogo que o ato de aprender e de ensinar, construído dialogicamente, precisa fazer sentido tanto para quem aprende como para quem ensina. Alicerçada em uma perspectiva freiriana, com a Pedagogia da Carta, reivindico o protagonismo juvenil na produção do conhecimento e das práticas escolares. O cotidiano, o vivido, as identidades, as subjetividades, os sonhos dos estudantes, a escuta, o direito de falar e ser ouvido são elementos importantes que se juntam e problematizam os saberes estabelecidos nas matrizes curriculares da disciplina de História. A efetivação da Pedagogia da Carta se dá em um contexto no qual as bases epistemológicas largamente eurocêntricas, que sustentam a universidade e o ensino básico, vem sendo colocadas em xeque, conforme mostra o conjunto de teses e dissertações sobre Ensino de História e Educação das Relações Étnico-raciais mapeadas neste trabalho.

Implementada em um cenário de marginalização da vida, de negação do direito à educação de qualidade, de precarização do trabalho docente e de forte oposição às políticas de ação afirmativa, criadas a partir dos anos 2000, a efetivação da Pedagogia da Carta passou por diversos desafios, comuns às iniciativas de reconhecimento e de valorização da diversidade que marca o Brasil. Nesta tese, defendo que o mito da democracia racial, o número insuficiente de políticas públicas de formação continuada de

professores para a implementação da legislação antirracista vigente, como também o colonialismo onipresente nos currículos das licenciaturas, têm sido um entrave para o sucesso da Lei n. 10.639/03.

Em razão disso, muitas vezes, o espaço escolar é um ambiente hostil não só para crianças e jovens afro-brasileiros, mas também para educadores negros e não negros, comprometidos com uma escola justa e emancipatória. É bem verdade que, nos últimos anos, o Brasil avançou no que se refere à democratização do acesso aos ensinos Fundamental e Médio. Contudo, ainda presenciamos um sistema educacional repressor, excludente, resistente a uma perspectiva contracolonial de conhecimento.

A essas questões, soma-se o fato de que nós, educadoras negras, ao adentrarmos os estabelecimentos de ensino, saímos do lugar que nos foi designado pela sociedade: o de serviços que mais se aproximam do período em que os afrodescendentes foram submetidos ao trabalho compulsório. Em virtude disso, no momento em que empreendemos pedagogias como a da Carta, por diversas vezes, somos alvo de toda ordem de desqualificação e até de perseguições por parte de colegas de jornada. Por essas razões, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 está imersa em disputas e conflitos, exigindo a persistência e a construção de alianças entre os profissionais que compreendem e defendem a necessidade de fazer frente às práticas discriminatórias existentes no ambiente escolar. Alianças dentro e fora dos espaços escolares.

Tendo como metodologia a Escrivência, conceito formulado pela escritora afro-mineira Conceição Evaristo, esta tese reflete os embates, os confrontos e as mudanças ocorridas no campo de pesquisa em Educação. Com o maior ingresso de corpos negros, sobretudo do sexo feminino, em cursos de graduação e pós-graduação, impulsionados pela política de cotas nas últimas duas décadas, a universidade vem sendo confrontada em relação aos seus ordenamentos e ao que se convencionou chamar de cânone acadêmico, em que são privilegiadas, quase que em sua totalidade, vozes não negras, de origem europeia e estadunidense.

Escolhendo a Escrivência para narrar a minha trajetória enquanto mulher negra e professora, para refletir sobre a Pedagogia da Carta, sobre o contexto sócio-histórico no qual ela está inserida, optei por uma metodologia científica que ainda é encarada com desconfiança no âmbito científico, como já afirmei aqui. O uso de relatos autobiográficos em estudos sobre Educação e Formação de Professores é bem recente, um campo que segue em construção. Na Escrivência, o eu-negro, por tanto tempo silenciado e apagado, reivindica a condição de produtor de conhecimento. Através da Escrivência,

eu me insurjo contra o epistemicídio (Carneiro, 2005, p. 96), tento abrir portas para que mais pessoas como eu, da minha cor, possam entrar. Mediada pela Escrevivência, “transformo o silêncio em linguagem e ação” (Lorde, 2019, p. 51).

Por meio da Escrevivência, busquei trazer à compreensão o fato de que nós, educadoras negras, em larga escala, temos a vida atravessada pelo racismo, pela pobreza, pelo machismo e pelo sexismo, o que impacta e reflete na maneira como pensamos e fazemos pesquisa. O passado escravocrata nos assombra cotidianamente, nos afasta dos espaços de poder e decisão, nos empurra de maneira precoce para o trabalho doméstico, tornando, inclusive, nossa caminhada até a universidade quase sempre difícil. Desse modo, em diversas ocasiões, a nossa prática docente é permeada pelas nossas subjetividades, por nossa experiência enquanto sujeitos negros. A Pedagogia da Carta está impregnada da menina negra que fui, da mulher negra que sou, do meu ativismo nos movimentos Negro e Feminista.

A partir da Escrevivência, apresento o meu percurso da infância até o momento em que inicio a minha trajetória como educadora. Nesse trajeto, enfatizo a importância do Ações Afirmativas, do Grupo de Pesquisa Mulheres em Letras e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade na minha formação pessoal e acadêmica. Embora não tenham sido criados com essa finalidade, nesta tese, coloco-os como espaços privilegiados de formação continuada de professores para a Educação das Relações Raciais. Com isso, afirmo que a educação antirracista encontra maiores possibilidades de se efetivar quando professores e gestores estão envolvidos também em grupos e atividades de pesquisa, na universidade ou fora dela.

Nesta tese, a troca de correspondências entre estudantes de Ribeirão das Neves e da Província de Sofala foi a experiência pedagógica utilizada para se pensar o protagonismo do Movimento Negro no Brasil contemporâneo, o fazer docente, a formação inicial e continuada dos professores, os avanços e embates decorrentes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o campo da Educação das Relações Étnico-raciais, a implementação da Pedagogia da Carta enquanto metodologia de ensino antirracista.

Debruçando-me sobre os 112 textos produzidos, entre maio e julho de 2013, por jovens envolvidos nessa viagem transoceânica, cujas vidas são/foram atravessadas pela necropolítica, compreendo e defendo que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige por parte de nós, educadores, a descolonização da maneira como percebemos a vida e o mundo, os currículos, a escola, os processos educativos, o fazer docente. Exige reconhecer que o racismo impregnado na sociedade invade o ambiente escolar e se faz

presente na dificuldade, na recusa em promover práticas de ensino alicerçadas na equidade racial e de saberes.

Pensando em todos os desafios que enfrentei na efetivação da Pedagogia da Carta e na configuração da sociedade brasileira, alicerçada no racismo, compreendo que ensinar e aprender para a reeducação das Relações Étnico-raciais requer formação, preparo, compromisso, políticas de valorização dos professores e também uma certa dose de utopia. A utopia freiriana.

Passada mais de uma década da minha experiência em Ribeirão das Neves, os olhares dos estudantes, as indagações, as experiências tecidas nos textos, a chegada das cartas dos estudantes moçambicanos, continuam dando o tom da educadora antirracista que sou. A Pedagogia da Carta vem fomentando a escrita e a troca de correspondências em escolas da Educação Infantil ao Ensino médio – públicas e privadas (Tolentino, 2023), assim como em instituições do Ensino Superior, com o intuito de refletir sobre os impactos da injustiça racial na vida da população negra.

A viagem entre Brasil e Moçambique permanece viva em mim. A Pedagogia da Carta me realiza. Ao retomá-la e problematizá-la neste trabalho, eu me sinto motivada a caminhar na luta contra o racismo, a seguir exercendo a profissão que escolhi ainda na infância. Trata-se de uma travessia que não se encerra, mas se amplia, ganhando novos contornos a cada dia. Esta tese de doutorado consiste em um deles.

## Referências

AGUIAR, Antonio Barros de. *História e Cinema: filmes como ferramentas didáticas no ensino da História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03*. Dissertação - (Mestrado em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, n. 21, Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1998. p. 9-33.

BENTO, Cida. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História: sociedade e cidadania*. 7. ano. São Paulo: FTD, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 39-63.

BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 33-38.

BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília: Casa Civil, 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 2016.

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

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. v. 39.

BUENO, Belmira Oliveira *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil: 1985-2003). *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do Outro como não-ser como fundamento do Ser*. Tese – (Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./dez., 2001.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes e a descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze *et al.* (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge. *Comunicação: Conexão de Saberes*. Belo Horizonte: UFMG, out. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. O processo de socialização na Educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Revista Brasileira de Crescimento de Desenvolvimento Humano*, n. 9, v. 2, p. 39-49, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Coleção Educação para Todos*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 11-20.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2020.

CÉSARIE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONDURU, Roberto. Beleza por um fio. *Stadim*, n. 10, p. 22-24, 2002. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/10114>. Acesso em: 16 out. 2024.

DAVIS, Viola. *Em busca de mim*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. Escrivivência, Quilombismo e a tradição escrita afrodiáspórica. *In: In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). Escrivivências: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EGA, Françoise. *Cartas a uma negra*. São Paulo: Todavia, 2021.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. *In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). Escrivivências: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FEITOSA, Belijane Marques. *Para um carregamento colonial, um ebó decolonial: saberes e fazeres da pedagogia do terreiro e sua contribuição para a formação de professores*. Tese – (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2022.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivências: sentidos em construção. *In: Escrivências: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 58-73.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política.* *In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.).* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?.* Lisboa: Passagens, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANTZ, Fanon. *Pele negra, máscaras brancas: outra gente.* Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo.* Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-102.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GIACOMINI, Sônia Maria. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1988.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD, MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 420-441.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBP AE*, v. 27, n.1, jan./abr, 2011. p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze et al. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – (um estudo acerca da discriminação racial como fator da seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série)*. Dissertação — (Mestrado em Educação), UFMG, 1985.

GONZALEZ, Lélia. E a mulher negra?! Cumé que fica?!. *Mulherio*, n. 2, 1981.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras*. São Paulo: União de Coletivos Pan-Africanistas, 2018. p. 190-214.

GONZALEZ, Lélia. Cultura etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: *Lélia Gonzalez: primavera para as rosas negras*. São Paulo: União de Coletivos Pan-Africanistas, 2018. p. 54-76.

hooks, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 464-476, 2005  
hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria e prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, bell. *Irmãs do inhame: mulheres negras e autorrecuperação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.

JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil: os desafios à Lei n.º 10.639, de 2003. *Retratos da Escola*, v. 7, n. 13, p. 399-412, jul./dez. de 2013.

JESUS, Rodrigo Ednilson de (Org). *Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros (as) no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no ensino superior, 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto da política de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil. In: SANTOS, Juliana Silva *et al*. *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 125-142.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. “Quero meu Brasil de volta”: conservadorismo, democracia racial e posicionamentos contrários ao sistema de cotas para estudantes negros. *Pontos de Interrogação*, v. 14, n. 3, p. 131-161, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/v14n3p131>. Acesso: 16 jan. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

LEMOS, Guilherme. Fios do tempo. *Stadim*, n. 10, p. 19-21, 2002. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/10114>. Acesso: 16 out. 2024.

LIRA, Rozalves Rafael Nascimento de. *Ensino de História, Cidadania e Religiões Afro-brasileiras: a Umbanda Traçada de Goiana (Pernambuco) nas práticas dos professores*. Dissertação — (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Pernambuco, 2017.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MACEDO, João Heitor. *Cultura, Educação e Ensino de História, combate ao racismo: narrativas sobre a Lei 10.639/03*. Tese – (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MARTE, Socorro Madzy. *O uso da Pedagogia Griô nas aulas de História: possibilidades a formação docente contínua do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual*

São Paulo – Santana/AP. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Amapá, 2023.

MARTINS, Ralf Felipe *et al.* Vínculo de trabalho e adoecimento docente: análise das licenças dos professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. *Educação em Revista*, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rjtX5czHXYnsWLRJgnMbnJh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 30 out. 2024.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MBEMBE, Achille. *O direito universal à respiração*. Instituto Humanitas Unisinos, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/598111-o-direito-universal-a-respiracao-artigo-de-achille-mbembe>. Acesso: 17 fev. 2025.

MENDES, Ivanilson de Melo. *Uma lei na “sarjeta”*: a aplicação da 10.639/03 e as histórias em quadrinhos no Ensino de História. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023.

MESQUITA, Pedro Henrique Parente de. *Nas batidas dos beats e na cadência do Flow*: hip-hop, Ensino de História e identificação racial. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

MOURA, Clóvis. *O negro, de bom escravo a mau cidadão?*. São Paulo: Dandara Editora, 2021.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e diversidade*. São Paulo: EdUSP, 1996. p. 213-219.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, p. 31-44, jul./dez. de 2001.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. Fundamentos antropológicos e histórico-jurídicos das políticas de universalização e de diversidade nos sistemas educacionais do mundo contemporâneo.

In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOELECKE, Sabrina. *Ações Afirmativas nas políticas educacionais e no contexto pós-Durban*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 171-194.

NANI, Paula Furtado. *A representação do negro nos livros didáticos de História: uma análise comparativa em livros coleções de Gilberto Vieira Cotrim*. Dissertação – (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del Rei, Faculdade de Educação, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Sistemas sociais alternativos organizados pelos negros: dos quilombos às favelas. In: RATTTS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 109-119.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. *Representações sobre a escravidão nos livros didáticos: o que mudou transcorridos dez anos da Lei 10.639/03?*. Dissertação – (Mestrado em História). Universidade Estadual da Bahia, Faculdade de História, 2019.

OLIVEIRA, Rosimar Rocha Pires de. *As religiões afro-brasileiras e o Ensino de História: um estudo no Município de Alegre/ES a partir da Lei 10.639/03 e das Ciências das Religiões*. Dissertação – (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões). Faculdade Unida de Vitória, 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e o poder (Auto)transformador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, jan./mar. 2021. p. 93-113.

PINTO, Ellen de Cássia. *Escrevivências de uma mulher negra, educadora matemática: uma dissertação-manifesto autobiográfica*. Dissertação – (Mestrado em Educação). UFMG, Belo Horizonte, 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções de subjetividade*. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

RAMOS, Luciana Dornelles. *Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, Faculdade de Educação, 2021.

RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RATTTS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPPIR. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 7-8.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas*. Tese – (Doutorado em Educação). UERJ, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.

RODRIGUES, Evandro. *A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes*. Dissertação – (Mestrado Profissional em História). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

ROSSATO, Maristela *et al.* A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, p. 1-20, n. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/abstract/?lang=pt>. Acesso: 19 out. 2024.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia da Encruzilhada: Exu como educação*. *Exitus*, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602019000400262](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262). Acesso: 24 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 23-73.

SANTOS, Milton. *O espaço cidadão*. São Paulo: EdUSP, 2007.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*. Salvador: EdUFBA, 2011.

SILVA, Analise de Jesus. A formação inicial de professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA?. *Paidéia*, ano 6, n. 7, p. 39-59, 2009.

SILVA, Gabriella Santos da. *A colonialidade que vive em meu corpo: as mulheres que vivem em mim falam por si*. Dissertação – (Mestrado em Educação). Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

SILVA, Geranilde Costa e. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as*. Dissertação – (Doutorado em Educação). Fortaleza, UFCE, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas”: Situando-nos enquanto mulheres e negras. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Rafael José Silva da. *O ensino de História e a Lei 10.639/03: uma experiência de ensino de mitologia Iorubá na Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação Cidadã no município de Canos/RS*. Dissertação – (Mestrado Profissional em História). UFRGS, 2022.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. *O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional*. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, Adrise Ferreira de. *Escrevivências em Arte-Educação e Direitos Humanos: um diário de cacos como narrativa autobiográfica*. Tese – (Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 2022.

SOUZA, Joseane de. *A expansão urbana de Belo Horizonte e da Região Metropolitana de Belo Horizonte: o caso específico do município de Ribeirão das Neves*. Tese – (Doutorado em Demografia). UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, Rafaela Goltara. “*Ribeirão das Trevas*”? o skate dando um *ollie* nas narrativas sobre a cidade de Ribeirão das Neves/MG. Dissertação – (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). UERJ, Duque de Caxias, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

SPYER, Juliano. *Povo de Deus: quem são os evangélicos e por que eles importam*. São Paulo: Geração Editorial, 2022.

TOLEDO, Juliana Aparecida Catarino; CASSAB, Clarice. O lazer, a periferia e os jovens: relações para discutir o crescimento pentecostal. *Terra Livre*, ano 34, v. 1, n. 52, p. 608-640.

TOLENTINO, Luana (SANTOS, L. D). *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOLENTINO, Luana (SANTOS, L. D). *Pedagogia da Carta: experiências em um curso de Formação Continuada de Professores no âmbito da Lei n. 10.639/03. In: XVI Semana de Letras e III Simpósio Nacional de Pós-Graduação em Letras. UFOP, on-line, 2021. Disponível em: <https://xviisemananacionalletrasivsimp.ufop.br/xvi-semana-de-letras>. Acesso: 28 out. 2024.*

TOLENTINO, Luana (SANTOS, L. D). *Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil. Campinas: Papyrus Editora, 2023.*

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O projeto político-pedagógico da escola: aplicação da Lei n. 10.639/03. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.*

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. *Valores Afro-Brasileiros na Educação*, Brasília, Boletim n. 22, p. 30-36, 2005.

VIEIRA, Karla Andrezza. *Passados que não passam: racismo no Ensino de História e a Lei n. 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003-2021). Tese – (Doutorado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2022.*

ZONTA, Diego. Moçambique no século XIX: do comércio de escravos ao comércio legítimo. *Dimensões*, v. 28, p. 315-338, 2012.