

CONVERSAFORMAÇÃO ENTRE PROFESSORAS NEGRAS: AMOR COMO ATO POLÍTICO

CONVERSATIONFORMATION AMONG BLACK TEACHERS: LOVE AS A POLITICAL ACT

CONVERSACIÓNENTRENAMIENTO ENTRE PROFESORES NEGROS: EL AMOR COMO ACTO POLÍTICO

Ana Sarah Cardoso Teixeira¹
Erica da Silva Teixeira Ferreira²
Inês Barbosa de Oliveira³

RESUMO

O presente artigo busca discutir a conversa como metodologia de pesquisa e de formação tendo como esteio conversas entre mulheres negras. O texto se ancora no campo das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos das escolas e visibiliza narrativas de pessoas comuns justificando essa escolha como *epistemopolíticometodológica*. O trabalho se organiza em três momentos. No primeiro, as autoras apresentam o conceito de *conversaformação* como possibilidade emancipatória de pesquisa em diálogo com os conceitos de formação contínua, cotidiana e *singularsocial*. Defendem as experiências das pessoas como potência para pensar a *vidaformação* docente e os desafios da escola. No segundo e terceiro, trazem duas reflexões distintas a partir de uma narrativa de uma das autoras para abordar o caráter político das conversas nas experiências de professoras negras atuando na educação infantil, trazendo reflexões a respeito da ausência de pesquisas sobre o cuidado que deveria ser direcionado a essas professoras negras, que cuidam. E, finalmente, argumentando que o diálogo e a partilha de alimentos representam também uma forma de amor e (re)existência. Consideram as conversas na/de cozinha como espaços de burla e rasura à medida que extrapolam o lugar de subalternidade historicamente associado às mulheres negras. Ao final, apresentam (in)conclusões provisórias e em abertura diante de uma pesquisa que traz as singularidades de seus atores.

Palavras-chave: conversa; cotidianos; narrativas; mulheres negras

ABSTRACT

This article seeks to discuss conversation as a research and training methodology based on conversations between black women. The text is anchored in the field of research in the daily lives of schools and makes visible narratives from ordinary people justifying this choice as an epistemological-political-methodological choice. The work is organized into three moments. In the first, the authors present the concept of conversation training as an emancipatory possibility of research in dialogue with the concepts of continuous, everyday and singular-social training. They defend people's experiences as a power to think about teacher life, training and the challenges of school. In the second and third, they bring two distinct reflections based on a narrative by one of the authors to address the political nature of conversations in the experiences of black teachers working in early childhood education, bringing reflections on the lack of research on the care that should be directed to these black teachers, who care. And, finally, arguing that dialogue and sharing food also represent a form of love and (re)existence. They consider conversations in the kitchen as spaces of mockery and erasure as they go beyond the place of subalternity historically associated with black women. In the end, they present provisional and open (in)conclusions in the face

Submetido para publicação: 09/09/24

Aceito para publicação: 20/01/2025

Autor para contato: sarahcardosoufrj@gmail.com

¹Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-8219-5849> – sarahcardosoufrj@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0009-0001-8315-8465> - ericasteixeir@gmail.com.

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil – <https://orcid.org/0000-0003-4101-3919> – inesbo2108@gmail.com.

of research that highlights the singularities of its actors.

Keywords: conversation; everyday experiences; narratives; black women

RESUMEN

Este artículo busca discutir la conversación como metodología de investigación y formación basada en conversaciones entre mujeres negras. El texto se ancla en el campo de la investigación en la vida cotidiana de las escuelas y visibiliza narrativas de personas comunes y corrientes que justifican esta elección como una elección epistemológica-política-metodológica. La obra se organiza en tres momentos. En el primero, los autores presentan el concepto de formación en conversación como una posibilidad emancipadora de investigación en diálogo con los conceptos de formación continua, cotidiana y singular-social. Defienden las experiencias de las personas como una potencia para pensar la vida docente, la formación y los desafíos de la escuela. En el segundo y tercero, traen dos reflexiones distintas a partir de una narrativa de uno de los autores para abordar el carácter político de las conversaciones en las experiencias de docentes negros que trabajan en educación infantil, trayendo reflexiones sobre la falta de investigaciones sobre el cuidado que debería dirigirse a estos profesores negros, a quienes les importa. Y, finalmente, argumentar que el diálogo y el compartir alimentos también representan una forma de amor y (re)existencia. Consideran las conversaciones en la cocina como espacios de burla y borramiento, ya que van más allá del lugar de subalternidad históricamente asociado con las mujeres negras. Al final, presentan (in) conclusiones provisionales y abiertas frente a investigaciones que resaltan las singularidades de sus actores.

Palabras clave: conversación; vida cotidiana; narrativas; mujeres negras

COTIDIANOS NARRADOS NAS IMPREVISIBILIDADES DE UMA CONVERSAFORMAÇÃO

Uma conversa, enfim, abre uma brecha no tempo, perfura-o, detém-no, cria uma pausa necessária.

(Skliar, 2018, p. 12-13)

Caras leitoras, gostariam de entrar e tomar uma xícara de café?

Iniciamos esse texto com o convite para uma leitura-conversa. Antes de iniciarem a leitura, garantam de estarem sentadas em um lugar aconchegante, munidas de um alimento prazeroso. Estar na comunhão com outras mulheres negras também é uma boa pedida, considerando que este texto é sobre nós e para nós.

Essas recomendações, quase como receitas, são uma forma de provocá-las a refletirem conosco em que lugar e de qual forma as conversas estão presentes em nossas memórias, em nossos *saberesfazeres*⁴, em nossas *experiênciaspráticas* (Reis, 2014), *dentrofora* (Alves, 2010) dos nossos cotidianos escolares, em nossa formação contínua (Reis, 2014).

Esse artigo se multiplica além dessas linhas introdutórias, em outras duas seções, seguidas de nossas (in) conclusões. Nessas primeiras linhas, afirmamos as concepções nas quais acreditamos e com as quais buscamos dialogar. Nesse esteio, ancoramos nossa escrita junto às

⁴ Neste texto, usamos o princípio da juntabilidade das palavras conforme aprendemos com Alves (2008) para estabelecer uma relação não dicotômica entre elas, fazendo-as assumir um sentido outro, em complementariedade.

pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares (Alves e Oliveira, 2001; Ferraço, 2007; Garcia, 2015; Reis, 2014, 2016, 2023). Fazemos essa escolha entendendo que “o exercício da docência se produz no diálogo com saberes e práticas educativas tecidos em diferentes contextos cotidianos” (Garcia, Reis, 2014, p. 92). Apostamos nessa forma de pesquisar pois acreditamos que “os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se (...). Por isso não há repetição, não há mesmice” (Ferraço, 2007, p.92).

No segundo momento, tecemos uma análise interseccional através da narrativa de uma das autoras ao abordarmos o caráter político das conversas nas experiências de professoras negras relacionando-as ao cuidado e lançando reflexões a respeito da ausência de pesquisas sobre o tema atrelado à realidade das professoras negras na educação infantil e todo o cuidado que dispensam às crianças. A narrativa apresentada se configura como um disparador para pensarmos o conceito de *conversaformação*. As considerações em torno das conversas gravitam entre seu caráter espontâneo e participativo, distante de fechamentos engessados. Essa relação dialógica e em abertura nos permite uma pesquisa ‘*com*’ (Ferraço, 2007) e não ‘sobre’ em constante movimento com a vida cotidiana.

No terceiro momento, argumentamos, sempre com base na narrativa, que o diálogo e a partilha de alimentos representam também uma forma de amor e (re)existência. Consideramos as conversas na/de cozinha como espaços de burla e rasura à medida que extrapolam o lugar de subalternidade historicamente associado às mulheres negras.

Sustentadas pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos, queremos compartilhar o que nos tem atravessado em nossas concepções de formação e docência. Temos aprendido com Reis (2014) que nossa formação é contínua e cotidiana, e se tece em um processo que começa no nascimento dos sujeitos e se estende por toda a sua vida. Partindo do princípio que a formação se dá continuamente, consideramos as experiências das pessoas, suas histórias de *vidaformação* (Teixeira, 2024) e suas singularidades como férteis para pensar a formação docente.

Pensando nessa formação que é tecida em partilha, entendemos que a narração das histórias de vida traz à tona memórias impregnadas de sentimentos, cheiros, sentidos que são desvelados e revisitados quando estão sendo narrados. Temos aprendido com Reis (2022) que:

[...] é importante considerar também que a memória, para além de sua singularidade, é constituída no social, elaborada a partir das redes de vivências e contextos em que os sujeitos vivem e convivem. Não podemos, portanto, dizer que as memórias são apenas singulares, mas sim *singularessociais*, ou seja, se tecem socialmente no encontro com

as singularidades constitutivas das redes de sujeitos em que a experiência social está presente. (Reis, 2022, p. 318).

O conceito de uma formação *singularsocial* nos é cara porque, a partir dessa noção, assumimos que os sujeitos de nossas pesquisas sobre formação docente são pessoas com singularidades singulares, mas “sempre imbricada nos contextos sociais e nas relações que emergem no cotidiano.” (Reis, 2022, p. 320). Quando narramos o que nos passa, contamos a nós mesmos a nossa história, ao mesmo tempo em que nos abrimos ao outro numa relação dialógica. Esse convite à reflexividade nos provoca a pensarmos uma existência *singularsocial* (Reis, 2022) que envolve nossas singularidades, tecidas por meio das e nas redes que nos constituem. Neste esteio, entendemos a conversa como processo formativo – além de método de pesquisa –, pois no ato de narrar, nos construímos, desconstruímos e reconstruímos. Ribeiro, Sampaio e Souza (2018, p.139) nos ajudam a pensar essa ideia ao afirmarem que “a vida é vivida de forma narrativa, que o viver é um ininterrupto processo de construir, reconstruir e interpretar histórias.”

Justificamos que diante das escolhas, nunca neutras, que fazemos em nossas pesquisas, não podemos nos distanciar de uma investigação que envolve a narratividade de *saberesfazeres singularessociais* e cotidianos. Consideramos esta uma escolha *epistemopoliticometodológica* que se inscreve em resistência à invisibilização de conhecimentos e práticas tecidos cotidianamente. Entendemos que a narrativa nos constitui enquanto sujeitos trazendo o que é sentido e vivido em um convite para indagar aparentes obviedades.

Afirmar a narrativa como escolha epistemológica é sustentar que há produção de conhecimento acontecendo quando os sujeitos elaboram, rememoram e experienciam seus contextos trazendo sentidos para o vivido. Narrar nos permite a problematização e o alargamento das experiências ao refletirmos sobre os contextos sociais, econômicos, políticos e históricos em que habitam os sujeitos. As narrativas abarcam camadas de intenções e sentidos em uma tessitura que envolve as histórias de pessoas comuns (Certeau, 1998) e suas singularidades (Negri; Hardt, 2005). Esclarecemos desde já, que no original em francês, o termo usado é “ordinaire”, cuja tradução literal seria ordinário. Mas trata-se de um vocábulo usado para opor o “ordinaire” ao extraordinário, que em português exige o termo comum, já que ordinário costuma ser usado pejorativamente. Com relação ao uso do termo singularidades, este advém de Negri, que evita o termo singularidades por considerá-lo excessivamente ligado ao individualismo, ideia refutada pelo autor e por nós, já que trabalhamos com a noção de *singularidadessociais*, reconhecendo os atravessamentos da sociedade e dos nossos processos de formação na constituição – sempre provisória – de nossas identidades e aprendizagens. Entendemos essa escolha como política por

se tratar de nossa adesão a um movimento que afirma a legitimidade de vozes heterogêneas, trazendo quem somos, nossos modos de habitar o mundo e como vamos nos (trans)formando ao longo de diferentes processos.

Nos unimos à Teixeira, Reis, Emilião (2023) quando apostamos nessa forma *epistemopolíticometodológica* de pesquisa que entende a narratividade como trilha. Segundo as autoras, quando assumimos a narrativa como forma de fazer pesquisa com os cotidianos “somos inundados de indagações que nos desfazem, descascam, mas também nos refazem em (re)aprendizagens que nos movem a perceber outras possibilidades de pensar e praticar as ações cotidianas (Teixeira, Reis, Emilião, 2023, p.5).

No que se refere aos processos que envolvem a formação docente e o pesquisar narrativamente, entendemos a conversa, não como uma simples troca de palavras, mas como metodologia de pesquisa. Essa escolha não se dá casualmente. Temos aprendido que as conversas fazem parte da vida cotidiana das pessoas (Alves, 2010; Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018) e nos ajudam a pensar diferentes sentidos. Nas conversas habitam dimensões de abertura onde o inesperado traz o tom da negociação. Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p.36) nos ensinam que “a conversa é, talvez, em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro que nos habita.”

Nos movimentos da conversa somos embalados por deslocamentos de concordância ou estranhamento despertando nossa consciência à criticidade. Elias (1994) nos ensina que uma das características da conversa é o fenômeno reticular, uma condição que enreda os sujeitos e os leva a mudarem de ideia a partir das redes tecidas nas conversas. Para o autor, nesse tipo de processo “cada um dos interlocutores forma ideias que não existiam antes ou leva adiante ideias que já estavam presentes.” (Elias, 1994, p. 25). De acordo com o autor, é justamente o fato de as pessoas mudarem em relação umas às outras se moldando e remoldando que caracteriza o fenômeno reticular em geral.

Em nossos coletivos de pesquisa, temos aprendido a potência da narratividade nos estudos em Educação. De acordo com Ricouer (2010), vivemos e organizamos a vida de forma narrativa, assim, uma conversa, pela potência dos atravessamentos dos encontros que propõe, afeta seus participantes em movimentos de aprender, reaprender e desaprender. Nesse sentido, propomos uma *conversaformação*. Usamos o termo com os vocábulos conversa e formação em uma escrita conectada pois aprendemos com autores cotidianistas (Alves, 2008; Reis, 2023) o princípio da juntabilidade das palavras. Usamos esse recurso quando duas ou mais palavras, ao se ligarem no

alinhas da escrita, assumem significado diferente, não dicotômico, mas alargado comparado ao que tinham quando escritas separadamente.

Quando propomos a *conversaformação* o que queremos dizer é que o encontro afetivo entre as falas na conversa é potência formativa. A presença do afeto (Garcia, 2022) no sentido de afetação é disparador no que se refere aos nossos processos formativos. Nos encontros e distanciamentos que a conversa assume, à medida que permitimos que a narrativa do outro nos afete, nos formamos na coletividade e na partilha.

Uma conversa não envolve necessariamente fechamentos ou conclusões, mas coopera para a organização do pensamento e para revisitar a experiência vivida. Quando apostamos na conversa como metodologia formativa e de pesquisa, perseguimos a epistemologia que desejamos ver florescer e nos contrapomos à hegemônica ideia que considera uma forma única de conceber a validar a ciência.

Considerar a conversa como formativa é deslocar os holofotes para a experiência de pessoas comuns (Certeau, 1998) que habitam os cotidianos, palco onde a vida acontece. É um deslocamento que se compromete em visibilizar vozes, saberes e práticas reconhecendo a potência de conhecimentos outros, colocados no lugar menor por um saber hegemônico.

EU PRECISO CONVERSAR PARA NÃO MORRER

Certamente, minhas inquietações são marcadas pela minha história de vida, pelo que meus sentidos captam do/no cotidiano, nos encontros ainda que descontraídos que tenho pela vida (Azoilda Loretto Trindade, 2013).

A narrativa que se segue é a base sobre a qual erigiremos os debates propostos neste texto e foi produzida por uma das autoras.

“Não saberia exatamente como começar esta escrita a não ser por uma boa conversa. Aliás, estava algumas horas parada de frente para a tela em branco e uma conversa pela manhã durante o café com minha mãe me ajudou a decifrar em que lugar as conversas me tocam e temperam as muitas lembranças dos momentos em família.

Os encontros de minha mãe, minha avó e minhas tias eram corriqueiros e, para nós, as experiências mais marcantes de possibilidades de brincar enquanto nossas mães conversavam. Eu e minhas primas crescemos assim, reverenciando o espaço de conversas entre mulheres. É preciso dizer que não me interessa em narrar tais memórias de forma alegórica, nostálgica, como

uma informação ou um relatório⁵ (Benjamin, 1994). Assim, cá com os meus botões, me peguei refletindo sobre o que o ato de conversar significa em nossos cotidianos de práticas e formação.

Esse subtítulo nasce de uma conversa minha com outra professora negra da educação infantil, pouco depois de eu ter experienciado uma crise de ansiedade na escola. Nossa conversa circulou em torno da sensação que tínhamos em relação ao tempo de registro, avaliação e planejamento. Falamos a respeito da nossa sobrecarga emocional ao levar trabalho para casa, sobre qualidade de vida. Nossa conversa naquele momento de dor me parece emblemática para pensar questões relativas aos *espaçostempos* ou contextos de formação (Alves, 2010) que assegurem, também, nossa saúde emocional: - *Eu não sei como/onde procurar ajuda. Acho que preciso falar sobre isso para ajudar a dissolver.*

Ainda, a partir da nossa conversa sobre nosso cotidiano na educação infantil, interessa-me incitar reflexões a partir da noção de cuidado na realidade de mulheres negras: que noção é essa? Qual a sua relevância? Por que abordar essa noção no contexto das professoras negras da educação infantil? Para isso, gostaríamos de provocar a reflexão com atenção na intersecção entre racialidade e gênero ao olharmos para as palavras-chaves: sobrecarga emocional; crise de ansiedade e qualidade de vida.

Entre as décadas de 1970 e 1980, as feministas negras norte-americanas experimentaram um período de intensa produção acadêmica e desenvolvimento das teorias feministas negras. A presença delas no meio acadêmico foi fundamental para a expansão do feminismo negro como uma corrente teórica, permitindo maior acesso ao pensamento de ativistas negras que já teciam essa discussão.

Algumas das intelectuais negras que contribuíram para a crítica ao feminismo hegemônico são Angela Davis, Patricia Hill Collins e bell hooks. Cada uma dessas teóricas desenvolveu suas ideias críticas a partir de diferentes perspectivas: Angela Davis (2017) ganhou destaque atuando nos *Black Panthers* e integrou questões de classe e raça em seu discurso, já bell hooks (1995, 2010, 2023) abordou a intelectualidade da mulher negra, a transgressão como prática libertadora na educação, o amor nas comunidades negras, entre outros debates. Patricia Hill Collins (2016), por sua vez, é reconhecida como uma das mulheres que debatem o conceito de interseccionalidade.

⁵ Mas como movimento de elaborar e teorizar os atravessamentos de minhas próprias experiências. Com a intelectual Conceição Evaristo (1996), tenho aprendido que, mesmo individuais, nossas histórias são coletivas.

Para a autora, a interseccionalidade é uma abordagem teórico-metodológica que permite uma compreensão mais abrangente das diversas formas de opressão. Ao adotar essa perspectiva, evita-se a ideia de uma hierarquia ou uma simples somatória de diferentes opressões. Em vez disso, a interseccionalidade foca na complexidade e na interconexão das experiências de opressão. O discurso de Sojourne Truth (1851) “*E não sou uma mulher?*”⁶ parece crucial para fundamentar esta provocação:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoitamento também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Se somos todas mulheres: qual é o lugar, relacionado ao cuidado, ocupado historicamente pelas mulheres negras em nosso país? Para pensar a este respeito, torna-se necessário reconhecer uma histórica ferida que sangra nas entranhas de nossa sociedade e tem atravessado nossos corpos no que diz respeito a este lugar. Do que temos aprendido com a intelectual Conceição Evaristo (2020, p. 30), historicamente, por muito tempo estivemos – as mulheres negras – encarregadas de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”, perpetuando um ciclo de cuidado que não nos permite ocupar espaços de recepção, mas apenas o de entrega contínua.

O famoso ditado “branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” foi popularizado no Brasil pelos escritos de Gilberto Freyre (1933) em *Casa Grande & Senzala* e reflete uma síntese do racismo e das hierarquias raciais e sexuais que ele descreve em sua análise da sociedade colonial brasileira. Essa expressão ilustra as complexas relações de raça e gênero que ainda são evidentes no Brasil. Nosso papel, retratado como a “mãe preta” que *cuida* da casa e prepara as refeições na sociedade colonial, ainda persiste associado a este imaginário social. O termo “mãe preta” é utilizado até hoje referindo-se de forma “afetuosa” às mulheres negras exploradas pelas famílias da elite. Acontece que essa expressão contribui para a naturalização da

⁶ O discurso foi proferido como uma intervenção na Women’s Rights Convention em Akron, Ohio, Estados Unidos, onde clérigos discutiam os direitos das mulheres. Pode ser lido na íntegra em <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>.

ideia de que nós tínhamos como destino cuidar e educar os filhos dos senhores, sem jamais sermos pensadas e tratadas como seres com direito a receber cuidados.

A análise interseccional nos possibilita conectar nossas experiências enquanto mulheres negras, historicamente destinadas ao cuidado dos senhores, de seus filhos e de suas casas, e a forma desigual com que o acesso à saúde e aos cuidados nos vem sendo concedido ao longo do tempo. Essa perspectiva revela como a opressão de raça, gênero e classe moldou tanto o papel atribuído a nós no contexto doméstico quanto as barreiras que ainda enfrentamos no que se refere a direitos e serviços essenciais, como saúde e bem-estar.

A precarização da saúde dos corpos negros pode ser traçada desde o período do tráfico transatlântico de escravizados, onde as condições dos navios negreiros eram marcadas por uma extrema insalubridade. A pesquisadora Mary C. Karasch (2000) ressalta a realidade aterradora desses navios: espaços confinados, com pouca ventilação e iluminação, onde as pessoas eram forçadas a viver entre fezes, urina e sem acesso à alimentação adequada. Essas condições de desumanização não apenas refletiam a brutalidade do sistema escravista, mas também criaram as bases para a marginalização contínua dos nossos corpos, evidenciada historicamente pelo acesso limitado à saúde e cuidados.

Ao trazer para a discussão o jargão popular "quem cuida de quem cuida?", questionamos a recorrente ausência de pesquisas que considerem as professoras negras na educação infantil como alvo de cuidados. As buscas por palavras-chave que relacionam educação infantil, cuidado e mulheres negras evidenciam uma predominância de estudos (Cavalleiro, 2001; Bento, 2003, 2012; Oliveira, 2010) que associam nosso papel à representatividade e ao cuidado direcionado às crianças, muito a partir de uma desmistificação da ideia de que o recorte racial não se aplicava a essa fase. Esses estudos também destacam nossa responsabilidade em promover uma educação antirracista.

No entanto, basicamente, tais pesquisas tendem a nos posicionar predominantemente como cuidadoras, negligenciando a importância de reconhecer e valorizar a necessidade de cuidados voltados para nossos corpos. Em *Irmãs do Inhamé* (2023), bell hooks defende que, no cotidiano, na relação com pessoas próximas, também ocorrem processos terapêuticos. O intuito aqui está distante de colocar em questão a importância do acompanhamento terapêutico realizado de forma profissional, mas de trazer para o debate as conversas como *espaçostempos* de *práticas políticas coletivas* (Alves, 2010) que nos levam à reflexão em comunhão. Neste cenário, as conversas entre professoras negras na educação infantil, parecem-nos, sobretudo, uma forma significativa de cuidado com ação terapêutica possível sobre as envolvidas

Com bell hooks (2023, p. 176) temos aprendido que, tratando-se da realidade de mulheres negras, estar em comunidade “é crucial para o bem estar”. Ela, que é uma figura central no feminismo negro contemporâneo e compartilha das perspectivas de Gayatri Spivak (2010), ao abordar a invisibilidade e as subordinações enfrentadas pela pessoa subalternizada, especificamente a mulher negra, provoca a reflexão sobre o impacto das interações entre mulheres negras sobre as interlocutoras e como essas conversas são fundamentais para a compreensão e fortalecimento do feminismo negro.

O QUE O AMOR TEM A VER COM ISSO⁷?

O amor precisa estar presente na vida de todas as mulheres negras.

(bell hooks, 2010, p. 5)

Nesta última parte do texto, vamos tratar de um relevante espaçotempo de cuidado e de conversas, que é a cozinha e o ato de cozinhar. Fazemos isso porque entendemos que é necessário, para efetivar o deslocamento políticoepistemológico metodológico que nos propomos a fazer, precisamos fazer falar as dimensões da vida, conhecimentos e culturas que a modernidade emudeceu e invisibilizou (Oliveira, 2003).

O diálogo que propomos aqui não poderia ser outro a não ser sobre amor e tem, portanto, como contexto as conversas na cozinha, a partilha do alimento, enquanto manifestação de cuidado e expressão de amor entre irmãs negras. Temos aprendido com Paulo Freire (1987, p. 51) que “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo”.

De alguma forma, as conversas na cozinha nos atravessam. Gostaríamos de marcar nesta escrita o quanto a potência da partilha do alimento neste lugar representa uma postura epistêmica que contrapõe o que defende Rosália Duarte (2004, p. 215, grifo nosso) “cabe assinalar, então, que entrevista é trabalho, não bate papo informal ou *conversa de cozinha*”. Trazemos aqui uma memória narrada por uma ⁸de nós e que nos parece retratar a visceralidade desta convicção:

Meus pais haviam se separado e neste processo turbulento, fiquei um tempo morando com minha avó paterna. A entrada de sua casa era pela *cozinha*, assim como quem faz deste espaço, o coração do lar. Entre 2007 e 2010, fiz Curso Normal e em um desses dias, estava chegando da aula quando parei na porta e fiquei inebriada com o cheiro daquela comida

⁷ Inspiradas em bell hooks (2010, p. 5) “como naquela canção de Tina Turner: “O que é que o amor tem a ver com isso?” no original “What’s love got to do with it?”.

⁸ Que embasa sua dissertação em desenvolvimento.

acompanhado de silêncio. Depois do almoço, o alvoroço dos meus primos mais novos, os bisnetos de quem minha avó se encarregava para que minha prima pudesse trabalhar, tomava conta da casa: era o velotrol no quintal, música infantil na televisão, uma atmosfera de criança feliz brincando por toda parte. Não nesse dia! Nesse dia minha avó colocou as crianças na cama depois de comerem e fez do silêncio uma lei. “- Eu quero silêncio em casa para a Sarah poder estudar!” Eu ainda estava parada na porta tentando decodificar os *vestígios de amor* (bell hooks, 2010) que impregnavam aquele lugar - o cheiro de comida fresca, o barulho do silêncio: toda uma organização para que eu pudesse me concentrar para estudar. Minha avó, uma mulher preta, rezadeira convertida ao cristianismo. Toda vez que penso nela vejo a imagem de uma árvore frondosa com raízes largas e profundas. Uma das mulheres mais prósperas que conheci. Não estive neste lugar acadêmico que eu ousei sonhar devorar e é por ela, pelos rastros de amor que marcaram essa memória ligada aos estudos, que eu me atrevo a arrombar as portas da universidade.

Com bell hooks (2010) temos aprendido a caminhar em direção a outras mulheres negras unindo sentimento e *ação* enquanto expressão de amor. Nesse sentido, a narrativa acima demarca um dos momentos em que as conversas enredadas pelo alimento, as conversas de/na cozinha, constituem uma oferta de cuidado para nós que, no contexto da educação infantil, estamos cotidianamente cuidando. Instigadas por Cida Bento (2022), ao (com)partilhar a memória de uma mulher negra se encarregando dos cuidados domésticos para que as outras mulheres da família pudessem trabalhar e estudar buscamos, também, desnudar o lugar do cuidado, enquanto uma condição perpetrada no imaginário que recai sobre os corpos, identidades e singularidades das mulheres negras na sociedade brasileira.

Em *Vivendo de Amor* (2010), bell hooks nos oferece uma reflexão que serve de convite para questionar uma realidade central na vida cotidiana das mulheres negras: qual é o lugar do amor em nossas formas de existência? Essa provocação está entrelaçada com a valorização e a manifestação do amor, especialmente nas gerações mais antigas, em contraste com a perspectiva mais pragmática adotada pelos adultos mais jovens. hooks nos aponta essa diferença ao afirmar:

Quando eu era criança, percebia que fora do contexto da religião e do romance, o amor era visto pelos adultos como um luxo. A luta pela sobrevivência era mais importante do que o amor. Somente as pessoas mais velhas - nossas avós e bisavós, nossos avôs e bisavôs, nossos padrinhos e madrinhas - pareciam dedicadas à arte e ao ato de amar. Elas nos aceitavam, cuidavam de nós, nos davam atenção e principalmente, afirmavam nossa necessidade de experimentar prazer e felicidade. Eram carinhosas e o demonstravam fisicamente. (hooks, 2010, p.4)

Nesse cenário, a cozinha, historicamente vista como um espaço de trabalho e cuidado dispensado aos da casa grande, torna-se um lugar de *burla*, de *rasura*, (Martins, 2021) um local de troca, onde o ato de preparar e compartilhar alimentos é também uma manifestação de afeto, solidariedade e conexão. Para muitas mulheres negras, a cozinha é um espaço onde o amor é cultivado e expressado de forma prática e significativa. Segundo Giard (1994), pesquisadora francesa que estudou hábitos de cozinhar, a arte de nutrir tem a ver com a arte de amar e de morrer, o que a torna fundamental para a criação e consolidação de laços de amor e cuidado, já que mesmo as escolhas do que preparar para quem envolvem cuidado amoroso.

Assim, as conversas na cozinha traduzem momentos de intimidade e apoio mútuo, nos quais as mulheres compartilham suas experiências, histórias e saberes. Nesse ambiente, o amor vai além do sentimento romântico ou religioso; ele se materializa na partilha de conhecimentos, no cuidado com o outro e na criação de um espaço seguro onde as vozes das mulheres negras podem ser ouvidas e valorizadas. O ato de cozinhar e compartilhar refeições se torna, então, um símbolo de (re)existência e de amor comunitário. É na cozinha que se constroi e se reforça a identidade coletiva, e onde o amor é entendido como um ato de cuidado que sustenta a vida, reforçando laços familiares e comunitários em contextos de luta.

Em diálogo com Paulo Freire, assumimos que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Enquanto educadoras, não podemos nos distanciar desse debate que destaca o amor como uma categoria filosófica. De acordo com Freire, o conceito de amorosidade, distante da ideia romântica, se estabelece a partir de reflexões sobre o profundo amor ao ser humano. A amorosidade, enquanto categoria filosófica, se tece na relação entre os sujeitos a partir da problematização de suas realidades, trazendo indagações sobre uma educação opressiva ou libertária. Freire nos convoca à reflexão sobre o amor como ato político, quando enuncia:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. (Freire, 1996, p. 30)

Entendemos as conversas na cozinha enquanto formativas e como ato de resistência aos silenciamentos produzidos pelos processos hegemônicos de compreensão dos conhecimentos que nos formam, limitados, com frequência, aos conhecimentos formais. Dar visibilidade a essas conversas no ato de amorosidade libertadora na escuta e na partilha entre mulheres negras não deixa calar as vozes pretas. O desamor censura o diálogo, impõe o silêncio e colabora para um projeto de docilização e domesticação. Para Freire, “o discurso da acomodação ou de sua defesa,

o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização” (Freire, 1996, p. 84). Daí a importância de narrativas como a que apresentamos aqui, que nos fala de amor, de cuidado e de aprendizagens com a e pela vida cotidiana de pessoas comuns, mulheres negras nos seus espaços domésticos em suas lutas cotidianas.

A ideia amorosa de Freire, ao trazer essa ética do cuidar amoroso, também toca no combate ao racismo e outras formas de preconceito e silenciamento. A vigília por esse cuidado amoroso, pelo respeito ao diverso e pela escuta sensível se coloca como resistência aos processos que tentam frear o fluxo democrático e emancipatório das pessoas. Entendemos que, ao nos debruçarmos sobre essas narrativas, cooperamos também para um projeto de educação que faz seus atores se reconhecerem como sujeitos do conhecimento, produtores da História.

CONVERSAFORMAÇÃO EM ABERTURA: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Iniciamos nossas reflexões nesse artigo trazendo a formação docente a partir da conversa entre duas professoras negras em seus coletivos de trabalho. Em seguida, buscamos ampliar nossas reflexões sobre *conversaformação* para nossos cotidianos formativos que transbordam para além dos espaços institucionalizados de educação, com base em narrativas de uma de nós, entendendo-as como potenciais fontes de aprendizagem coletiva, de formação contínua cotidiana e de busca de reconhecimento dos cuidados a que temos direito e que historicamente é negado às mulheres negras bem como da amorosidade freireana que habita nossas “conversas de cozinha” e os encantos que proporcionam, como aprendemos também com Giard (1994).

É ainda recorrendo a Giard (1994) que percebemos e assumimos as memórias de cozinha que nos formam e às nossas redes de *saberesfazeres*. Os sabores da infância que habitam nossas memórias, de modo doce ou amargo, as mudanças de alimento e paladar que vivenciamos e tantos outros fatores que fazem da cozinha, e da vida cotidiana em seu interior, um *espaçotempo* complexo e dinâmico, no qual inúmeras aprendizagens ocorrem, inclusive a da amorosidade e do compartilhamento.

Com base nessas reflexões, vamos confirmar, mais uma vez, que os processos formativos não são restritos à educação formal e institucionalizada. Atravessam toda a vida humana também por meio de processos informais.

Temos aprendido com Reis (2016, p. 1347) a “buscar coletivamente e localmente soluções, mesmo provisórias, que ajudam na compreensão de que o universal e o global não são

os únicos critérios válidos” para se conceber conhecimentos e ações. Desta forma, buscamos conversar a respeito das nossas inquietações neste texto, entendendo as conversas como uma maneira de nos colocarmos nas pesquisas e assumindo seu potencial formativo. Esta forma de pesquisar democratiza a ciência mobilizando saberes em horizontalidade. Intencionamos o distanciamento da ideia moderna que evidencia o sujeito racional, abstrato, em detrimento do sujeito da experiência.

Nossas intenções com esse texto circulam em torno da ideia de trazer as histórias de vida e as singularidades de atores cotidianos para pensarmos “além do já sabido” (Alves; Andrade; Caldas, 2019, p. 26). Temos entendido que nossos muitos sentidos são convocados nas pesquisas com os cotidianos e seus *praticantespensantes* em múltiplos *espaçostempos*. Confessamos o inacabamento deste texto assumindo o lugar flexível da *conversaformação* enquanto *espaçotempo* amoroso, dialógico, mas sobretudo político. Chamamos nossos pares para continuarmos essa conversa nas nossas cozinhas, nos corredores da escola, nas resenhas cotidianas...

Afinal, uma boa conversa, chama outra conversa! Vamos conversar um pouco mais?

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos:** para além dos processos de regulação. Educação & Sociedade [en linea]. 2010, 31(113), 1195-1212. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816008>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** – O cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda. **Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-66, 2010.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nivea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo Ferreira (org.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docentes: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs). **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 98-117, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a escola. São Paulo: Summus, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado, Brasília, n. 1, v. 31, p. 99-127, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Zahar, 1994.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.) **Escrivivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo; ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Brasil: Global Editora, 1933.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça. **Tatuagens de sentidos**: memórias e invenções de si nos processos de formação docente. Currículo sem fronteiras, v. 14, n. 3, p. 91-108, 2014.

GARCIA, Alexandra. **O encontro nos processos formativos**: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis: ANPED/UFSC, 2015. v. 1.

GARCIA, Alexandra. Afetos. In: REIS, G. R. F da S.; OLIVEIRA, I. B. de; BARONI, P. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 41-49.

GIARD, Luce. Cozinhar, por Luce Giard. In: CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano 2: habitar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 211-332.

hooks, bell. **Intelectuais negras**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478. 1995.

hooks, bell. **Vivendo de Amor**. Portal Geledés, São Paulo, 9 mar. 2010.

hooks, bell. **Irmãs do inhamé**: mulheres negras e autorrecuperação. Tradução floresta, 1ª edição, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2023.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro: (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NEGRI, Toni; HARDT, Michel. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império: Guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e "paparicação"**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, Aug. 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história da cultura**. Vol.1 São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação**: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça Regina F. da Silva. Narrativa de experiênciaprática como possibilidade de justiça cognitiva. Revista e-Curriculum, PUCSP, São Paulo, v.14, n. 04, p. 1332-1357, out./dez. 2016.

REIS, Graça. Singularsocial. In: REIS, G. R. F da S.; OLIVEIRA, I. B. de; BARONI, P. **Dicionário de pesquisa narrativa**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2022. p. 316-324.

REIS, Graça. **A Pesquisa Narrativa como Possibilidade de Expansão do Presente**. Educação & Realidade, v. 48, p. e123291, 2023.

RICOUER, P. **Tempo e Narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

SKLIAR, Carlos. **Elogio à conversa (em forma de convite à leitura)**. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TEIXEIRA, Erica. Percursos formativos entre saberes-fazeres nas narrativas das professoras nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. 2024. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

TEIXEIRA, Erica.; REIS, Graça; EMILIÃO, Soyмара. Educadoras de Infâncias: possibilidades formadoras emancipatórias narradas nos dias cotidianos escolares. Saber e Educar, [S. l.], v. 32, n. 1, 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **EDUCAÇÃO-DIVERSIDADE-IGUALDADE: NUM TEMPO DE ENCANTO PELAS DIFERENÇAS**. Revista Fórum Identidades, Itabaiana-SE, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740/1531>> Acesso em: 20 ago. 2024.

TRUTH, Sojourner. Ain't I a Woman? [em linha]. 28 maio. 1851.