



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Instituto de Humanidades, Ciências e Artes
Mestrado Profissional Ensino e Relações Étnico-Raciais
– P P G E R –



CRISTIANE SANTOS DE MELO

ESCREVIVENDO-ME NEGRA: Práticas Pedagógicas Afrofemininas

Itabuna
2020

CRISTIANE SANTOS DE MELO

ESCREVIVENDO-ME NEGRA: Práticas Pedagógicas Afrofemininas

Memorial apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais/PPGER, área de concentração em Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnicos-Raciais, para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra.

Itabuna
2020

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M528e Melo, Cristiane Santos de, 1985-

Escrevendo-me negra : práticas pedagógicas afrofemininas / Cristiane Santos de Melo. – Itabuna: UFSB, 2020. - 199f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2020.

Orientadora: Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra.

1. Antirracismo – Educação. 2. Educação infantil. 3. Professoras negras. 4. Memória autobiográfica. I. Título.

CDD – 370.82

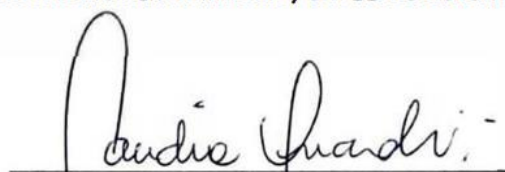
Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922



GOVERNO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER
 MESTRADO PROFISSIONAL

Folha de Assinaturas

Defesa de Memorial, com Produto Final, do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, de **Cristiane Santos de Melo**, intitulado ***Escrevivendo-me Negra: práticas pedagógicas afrofemininas***, orientado pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, apresentado à Banca Examinadora, em 22 de dezembro de 2020:


 Profa. Dra. Claudia Miranda
 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)
 Examinadora externa


 Prof.ª Dra. Ana Cristina Peixoto
 Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB)
 Examinadora Interna


 Prof.ª Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra
 Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB)
 Orientadora

*Às minhas ancestrais,
às minhas mais velhas,
às mulheres negras
que lutaram e resistiram
de forma desobediente e transgressora.*

*Dedico esse trabalho a Ângela Maria (in memoriam)
pela escolha de ser mais do que uma tia,
por ser minha referência,
meu esteio e minha ancestralidade.*

*Dedico a Tânia Marise, minha mãe,
por ser minha inspiração,
minha amiga e minha fortaleza,*

*E às diferentes irmãs pretas, mulheres
que buscam desobedecer os padrões,
lutam todos os dias para sobreviver
e são referências para o nosso trabalho.*

*À equipe do CMEI Dr. Djalma Ramos,
por vivenciarmos coletivamente uma pedagogia afrofeminina,
antirracista e curricular.*

AGRADECIMENTOS

Manifesto meu eterno agradecimento a Deus e às forças ancestrais por me darem o sopro da vida e por ter nascido do ventre de uma mulher preta.

Apresento a minha gratidão ao universo, por conspirar com a lua e as estrelas para me guiarem para o encontro com Tânia Marise: minha ancestral, meu esteio, minha força, minha amiga, minha mainha.

Agradeço às constelações pela oportunidade que tive ao conviver com minha estrela preta: tia Ângela (*in memoriam*), mulher negra que me mostrou a importância de nossas raízes ancestrais ao trilhar caminhos desobedientes, afrofemeninos e decoloniais. Tia Ângela, sua ancestralidade cintila em minha memória, em meu corpo e meu coração. Te amarei sempre!

Expresso meu amor mais singelo, maternal e verdadeiro a Ravi, meu filho, minha semente que foi germinada no meu ventre ao mesmo tempo em que passei no mestrado, minha semente acadêmica. Ravi me deu força e resistência para as idas e vindas, de Salvador a Itabuna, viajando de sete a oito horas diárias, uma viagem contaminada de desejos, de querereres e de sonhos, para construir e iniciar diferentes etapas em minha vida: *minha formação afrofeminina e minha maternidade*.

Agradeço ao meu companheiro Ramon que me amparou em todas as horas, principalmente nas horas mais difíceis e exasperantes. Obrigada pelo seu amor incondicional, seu carinho, sua amizade e seu respeito.

À minha família gerada pelo universo; um muito obrigada a Amaro, meu painho, por cuidar de mim em todos os momentos da minha vida; a minha maninha, amiga e comadre Juliana por todo carinho, amor e apoio comigo e com Ravi; aos meus irmãos Luciano, Núbio e Ismael, por serem minha família que amo, meu orgulho e meu apoio de forma incondicional.

Agradeço pelo encontro que o universo me presenteou: obrigada minhas amigas-irmãs, Mariana Brito, Fátima Santana e Elisiane Lima, pela irmandade construída por meio da amizade, do afeto, da presença e das palavras de força, de acalento e de encorajamento nos momentos mais turbulentos de minha afroexistência.

Agradeço a Maria Domingas e a sua filha Dandara, a Maria Gicélia e aos seus filhos Erik e Tarik. Inicialmente companheiras do mestrado, que logo se tornaram minhas amigas, ao

me acolherem dentro de suas casas e partilharem comigo suas vidas. Aos colegas do mestrado, pelas aprendizagens compartilhadas, pelas novas construções de conhecimentos e pela marca que cada um deles sedimentou em meu corpo e em meu coração.

À minha orientadora Cynthia Cy Barra, pela sua sensibilidade ancestral, pelas suas palavras maternas, pela sua escuta sensível, pelo seu carinho e respeito com a minha maternidade, pelos ensinamentos e por tantas qualidades que é tão difícil deescrever. Agradeço ainda por acreditar em minha escrita, em meu trabalho, em mim quando nem eu acreditava. Com certeza nossa relação acadêmica transcendeu para minha história, minha vida.

Agradeço a cada docente do mestrado que me fez sair da caixinha, me fez pensar, sentir e agir de formas insurgentes, muito obrigada por me tirarem do eixo e pelos aprendizados mais que significativos.

Às irmãs pretas do Djalma, companheiras de profissão e de irmandade, agradeço pelas alegrias, pelos incentivos e pelas dores compartilhadas. Vocês me mostraram que ensinar crianças pequenas vai muito além de conteúdos. São memórias, experiências, descobertas afrofemininas do fazer, do sentir e do *Ser* mulher e educadora.

Agradeço a cada criança pequena, preta e pobre que ocupa os Centros Municipais de Educação Infantil e me instiga de forma decolonial, insurgente e desobediente a pensar em um ensino afrofeminino e antirracista. Meu desejo é que essas crianças sejam protagonistas e curriculantes de suas histórias de vida, de suas narrativas e de seus saberes para *escrever* uma infância enegrecida, feliz e ancestral. Axé Muntu!

Figura 1 – Criança no *Bate papo musicado* com uma das Ganhadeiras de Itapuã.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

*Eles combinaram de nos matar,
mas nós combinamos de não morrer.*

Conceição Evaristo

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é formular, por meio de narrativas teórico-críticas, metodologias pedagógicas afrofemininas, com base em experiências educacionais realizadas de 2015 a 2018, no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas – BA. Operando no horizonte de uma epistemologia feminista preta, esta pesquisa pretende sistematizar *uma série de narrativas docentes*, apoiada em noções teórico-metodológicas, tais como: *escrita de si, auto/biografia de formação e escrevivência*, articulando de modo interdisciplinar dois campos de saber: o da Pedagogia e o do fazer-pensar literário de Conceição Evaristo. Constitui-se como uma proposta de formulação de uma metodologia pedagógica afrofeminina e antirracista para as crianças pequenas. Desse modo, na primeira parte, apresenta-se um relato de formação descritivo e subjetivo, inspirado pelo método etnográfico, tendo como base as narrativas experienciadas pela pesquisadora, como professora em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no município de Lauro de Freitas – BA. Na segunda parte, buscou-se, propriamente, a formulação do método das *escrevivências* docentes, por meio de descrição e análise de propostas educativas afrofemininas, atendo-se a dois projetos pedagógicos que foram construídos no chão da escola. Por fim, formulou-se a concepção de um caderno metodológico com proposição de práticas pedagógicas antirracistas para as professoras da Educação Infantil. Tal concepção foi materializada diante do cabedal apontado pelas vivências educacionais assinaladas pelo coletivo de professoras no CMEI Dr. Djalma Ramos. O manejo teórico-metodológico da presente pesquisa foi consubstanciado, sobretudo, com Macedo (2013), Josso (2007), Nascimento (1976; 1977), Carneiro (2005; 2019), Oliveira (2019), Hooks (2015; 2019), Ribeiro (2017), Evaristo (2007), Cavalleiro (2001; 2008), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Rosemberg (2014) e Bento (2012).

Palavras-chave: Educação Antirracista. Educação Infantil. *Escrevivências* Docentes.

ABSTRACT

The objective of this research is to formulate, through theoretical-critical narratives, Afrofeminine pedagogical methodologies, based on educational experiences carried out from 2015 to 2018, at the Municipal Center for Early Childhood Dr. Djalma Ramos, in Lauro de Freitas – BA. Operating on the horizon of a black feminist epistemology, this research aimed to systematize a series of teaching narratives, supported by theoretical and methodological notions, such as: self-writing, self / biography of formation and writing, articulating two fields of knowledge in an interdisciplinary way: Pedagogy and Literary Do-Thinking by Conceição Evaristo. It constitutes a proposal to formulate an afrofeminine and anti-racist pedagogical methodology for young children. Thus, in the first part, a descriptive and subjective formation report is presented, inspired by the ethnographic method, based on the narratives experienced by the researcher, as a teacher at a Municipal Center for Early Childhood Education located in the municipality of Lauro de Freitas – BA. In the second part, it was sought, properly, the formulation of the method of teaching clerks, through description and analysis of Afro-feminine educational proposals, taking into account two pedagogical projects that were built on the school floor. Finally, we formulated the design of a methodological notebook with the proposal of anti-racist pedagogical practices for teachers of Early Childhood Education. Such conception was materialized, in view of the leather pointed out by the educational experiences pointed out by the collective of teachers at CMEI Dr. Djalma Ramos. The theoretical-methodological management of the present research was substantiated, mainly, with Macedo (2013), Josso (2007), Nascimento (1976; 1977), Carneiro (2005; 2019), Oliveira (2019), Hooks (2015; 2019), Ribeiro (2017), Evaristo (2007), Cavalleiro (2001; 2008), Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), Rosemberg (2014) e Bento (2012).

Key words: Anti-racist education. Children education. Teaching Offices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Criança no <i>Bate papo musicado</i> com uma das Ganhadeiras de Itapuã	–
Figura 2 – Crianças do Grupo 1	81
Figura 3 – Culminância do Grupo 1	81
Figura 4 – Crianças do Grupo 3 com Riachão	88
Figura 5 – Crianças do Grupo 4 com Riachão	88
Figura 6 – Crianças do Grupo 3	91
Figura 7 – Crianças do Grupo 3	92
Figura 8 – Dulce com o Grupo 3	93
Figura 9 – Crianças do Grupo 3	93
Figura 10 – Dulce com o Grupo 3	94
Figura 11 – Crianças do Grupo 3 com Dulce	94
Figura 12 – Criança apreciando imagem	106
Figura 13 – Criança com imagem	106
Figura 14 – Crianças do G3 em roda	107
Figura 15 – Crianças, educadoras e coordenadora no G3	108
Figura 16 – Criança do G3	109
Figura 17 – Criança do G3	110
Figura 18 – Crianças do G3	110
Figura 19 – Coordenadora e criança desfilando	111
Figura 20 – Crianças desfilando	112
Figura 21 – Crianças do G3	112
Figura 22 – Crianças e professora do G3	113
Figura 23 – Crianças do G3 ao proporem uma nova atividade	113
Figura 24 – Criança se olhando no espelho	114
Figura 25 – Crianças e professora em roda	114
Figura 26 – Criança do G3 desenhando	115
Figura 27 – Desenho da criança do G3	115
Figura 28 – Desenho de criança do G3	116
Figura 29 – Desenho de criança do G3	116
Figura 30 – Crianças e mãe do G3 no ônibus	117
Figura 31 – Crianças no ônibus	118

Figura 32 – Criança e Ganhadeiras	119
Figura 33 – Crianças no colo das Ganhadeiras	119
Figura 34 – Crianças no bate papo musicado	120
Figura 35 – Ao final da atividade	120
Figura 36 – Em roda, professora, auxiliares e crianças construindo história	142
Figura 37 – Professora, auxiliares e crianças em diálogo para ilustração do livro	143
Figura 38 – Criança desenhando o livro	144
Figura 39 – Criança ilustrando o livro	144
Figura 40 – Ilustração coletiva das crianças	145
Figura 41 – Ilustração coletiva das crianças	145
Figura 42 – Iracema, professoras, auxiliares e crianças dialogando	146
Figura 43 – Iracema e as crianças manipulando os ingredientes do cozido	147
Figura 44 – Iracema e a criança manipulando o cozido	147
Figura 45 – Criança manipulando o cozido	148
Figura 46 – Professora contando a história, para as famílias e as crianças	148
Figura 47 – Crianças e famílias em atividade	149
Figura 48 – Crianças e famílias produzindo arte	149
Figura 49 – Famílias e crianças brincando	150
Figura 50 – Famílias e crianças brincando	150
Figura 51 – Crianças apreciando as produções no tapete	151
Figura 52 – Crianças utilizando o tapete	151
Figura 53 – Convite do Ocupa Djalminha	153
Figura 54 – Mural convidativo para o Ocupa Djalminha	153
Figura 55 – Fachada do ocupa Djalminha	154
Figura 56 – Criança desenhando no Ocupa Djalminha	154
Figura 57 – Desenho sobre as vivências do Ocupa	155
Figura 58 – Crianças apreciando as imagens	155
Figura 59 – Imagens das produções literárias de Evaristo	156
Figura 60 – Criança lavando roupa	156
Figura 61 – Criança amarrando a fita	157
Figura 62 – Canto dos brinquedos e brincadeiras	157
Figura 63 – Crianças empinando pipa	158
Figura 64 – Criança assistindo vídeo	158
Figura 65 – Crianças apreciando o vídeo	159

Figura 66 – Canto representando a matripotencia feminina	160
Figura 67 – Imagem do Ocupa Djalminha	160
Figura 68 – Imagem de Carolina Maria de Jesus	161
Figura 69 – Professoras e colegas do CMEI	161
Figura 70 – Cristiane, Juliana, Ismael e Tia Ângela na 1ª Lavagem do beco do Babado	181
Figura 71 – Coletivo de professoras do Djalma, representante da Semed e Nilma Lino	182
Figura 72 – Cristiane Melo e Fátima Santana no Prêmio Professores do Brasil	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas

SUMÁRIO

	A UNIÃO FAZ A FORÇA... INTRODUÇÃO	19
	PARTE 1 – ESCRIVIVÊNCIAS AFROFEMININAS: O CHÃO QUE CAMINHAMOS	22
1	CAPÍTULO 1 – UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: ESCRIVIVENDO-ME NEGRA	23
1.1	O cirandar: minha infância, minha narrativa, Eu Mulher	23
1.2	A escrita de Si, de Nós e de Muitas: por mais autobiografias negras, femininas e insurgentes	30
1.3	Nosso cirandar teórico	32
1.4	Pelo direito decolonial, político e afrofeminino de escrever o Pretuguês	39
2	CAPÍTULO 2 – BOI, BOI, BOI, BOI DA CARA PRETA... NÃO ROUBE NOSSA INFÂNCIA NEGRA!	40
2.1	Nos territórios infantis, existe infância negra?	40
2.2	O que são territórios infantis?	43
2.3	Como os corpos das crianças negras são marcados nos territórios infantis?	51
2.4	As crianças negras nos territórios infantis: quem constrói os currículos?	56
2.5	Como os corpos das crianças negras ressignificam as práticas pedagógicas?	59
3	CAPÍTULO 3 – SAMBA LELÊ ESTÁ DOENTE, MAS NÃO ESTÁ COM A CABEÇA QUEBRADA... PERSONALIDADES NEGRAS, PARA QUE TE QUERO?	63
3.1	Na cantiga de roda: Nós – mulheres pretas, nosso feminismo enegrecido e nossas epistemologias pretas...	63
3.2	Nós – mulheres pretas	66
3.3	Nosso feminismo enegrecido	68
3.4	Nossas epistemologias pretas	72
3.5	Nossa cantiga ancestral: o encontro das pretas, o aquilombamento do coletivo, a construção de Pret@gogias	77
3.6	O encontro das pretas	80
3.7	O aquilombamento do coletivo	84
3.8	A construção de Pret@gogias	89
	PARTE 2 – PEDAGOGIAS AFROFEMININAS E ANTIRRACISTAS: TECENDO NOSSAS METODOLOGIAS FORMATIVAS	98

4	CAPÍTULO 4 – ÁGUA MOLE, PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA, AFROFEMININA E ANTIRRACISTA COM MARIENE E AS GANHADEIRAS	99
4.1	O quilombo Djalma Ramos: que território é esse?	99
4.2	Girando a roda: e o projeto, como iniciou?	100
4.3	Quem é Mariene de Castro?	102
4.4	Quem são as Ganhadeiras de Itapuã?	103
4.5	Nosso cirandar metodológico	104
4.6	Nossa ciranda com Mariene e as Ganhadeiras	105
4.7	Nossa ciranda: “Espelho, espelho meu! ” Oficina de embelezamento das crianças	108
4.8	Nossa ciranda: Com quem eu me pareço? A representatividade da mulher negra	114
4.9	Nossa ciranda: Bate-papo musicado com as Ganhadeiras	117
4.10	Omo Dudu, cantigas norteadoras	121
4.11	Afroambientes	123
4.11.1	<i>Afrosaberes</i>	123
4.11.2	<i>Afroafazeres</i>	124
4.12	A circularidade do Afrocuidar e do Afroeducar	126
4.12.1	<i>Afrosaberes</i>	126
4.12.2	<i>Afroafazeres</i>	128
4.13	Afrodesenhos	131
4.13.1	<i>Afrosaberes</i>	131
4.13.2	<i>Afroafazeres</i>	132
4.14	Personalidades Afrofemininas	133
4.14.1	<i>Afrosaberes</i>	133
4.14.2	<i>Afroafazeres</i>	134
4.15	Omo Dudu: a busca pelo compasso da ciranda	136
5	CAPÍTULO 5 – CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR? ESCRIVÊNCIAS INFANTIS COM CONCEIÇÃO EVARISTO	138
5.1	Girando a roda: e o projeto como iniciou?	138
5.2	Quem é Conceição Evaristo?	139
5.3	Nosso cirandar metodológico: quais os novos compassos?	139
5.4	Nossa ciranda escreviente com Evaristo: por uma cantiga decolonial, afrofeminina e antirrasta	142
5.4.1	<i>Nossa ciranda: Construção Coletiva de História</i>	142
5.4.2	<i>Nossa ciranda: Conceição, Carolina e Iracema: mulheres de inspiração!</i>	145
5.4.3	<i>Nossa ciranda: Tecendo e construindo memórias</i>	148
5.4.4	<i>Nossa ciranda: Ocupa Djalminha – nos aproximando de Conceição por meio do corpo, da palavra e da ação!</i>	152
5.5	Omo Dudu: a busca pela nossa ciranda	162
5.6	Afrocorporeidade	163
5.6.1	<i>Afrosaberes</i>	163
5.6.2	<i>Afroafazeres</i>	164
5.7	Oralidade Afroancestral	166
5.7.1	<i>Afrosaberes</i>	166
5.7.2	<i>Afroafazeres</i>	167

5.8	Afrosabores	169
5.8.1	<i>Afrosaberes</i>	169
5.8.2	<i>Afroafazer</i>	170
5.9	Afrobrincar	171
5.9.1	<i>Afrosaberes</i>	171
5.9.2	<i>Afroafazer</i>	173
5.10	Afroartes	175
5.10.1	<i>Afrosaberes</i>	175
5.10.2	<i>Afroafazer</i>	176
5.11	Omo Dudu: a busca pela ciranda de nossas vidas	179
6	FILHX DE PEIXE, PEIXINHX É... CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	185
	ANEXOS	192

A UNIÃO FAZ A FORÇA...INTRODUÇÃO

[...] *A união sempre faz a força*
Sozinho ninguém vai chegar
Andorinha que está afastada do bando
O gavião pode te pegar
Gavião pousou no terreiro
Até a raposa assustou
Toma cuidado Andorinha
Agora sua hora chegou
Andorinha deixa de orgulho
Vai logo e alcança o seu bando
Quero ver você feliz
E nos ares sempre voando
Mestrando Charm¹

No momento em que iniciamos a escrita do presente memorial não tínhamos consciência para qual caminho ele nos guiaria. Mas uma coisa acreditávamos, sabíamos do nosso compromisso em dialogar com as nossas crianças, com as nossas professoras-irmãs do Djalma e com toda a comunidade escolar. Este memorial seria o momento de celebrar nossas memórias afroafetivas, nosso fazer político/pedagógico e o protagonismo preto de nossas mulheres e de nossas crianças pequenas.

Quando entoamos o ditado popular “*a união faz a força*”, rememoramos como as águas ancestrais e femininas afluiram para desaguar em nosso encontro: professoras pretas. Irmanadas com nossas afroexistências, nos aquilombamos dentro do território infantil. Ousamos denominar nosso território de Quilombo. Comugamos com o pensamento de Nascimento (1989), ao afirmar que quilombo é uma história, uma narrativa de nosso caminhar no território, que pode ser interpretada por uma simbologia: o espaço compartilhado é o nosso quilombo. Assim, reafirmamos: o Djalma Ramos é o nosso Quilombo!

Foi dentro do Djalma Ramos - o nosso quilombo, o nosso território infantil - que a circularidade do nosso encontro entoou a nossa ciranda decolonial, afrofeminina e antirracista. Quando escolhemos coletivamente nos aquilombar por meio de nossas *escrevivências professorais*, as nossas afroexistências germinaram, se enraizaram e se fortaleceram. Irmanadas, caminhamos para dialogar com as epistemologias feministas pretas, as quais nos

¹ Música intitulada *A união faz a força* de Mestrando Charm. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/mestrando-charm/1364872/> >. Acesso em 05 de mai. de 2020.

guiaram para o florescimento das infâncias pretas das crianças pequenas. E, conjuntamente, para o nosso florescimento como professoras pretas da educação infantil, uma vez que cirandamos para a construção de nossas próprias epistemologias feministas pretas.

Diante do florescimento ancestral e afrofeminino, nós nos fortalecemos com histórias de vidas de mulheres negras que, através de suas memórias, de suas dores, de suas alegrias, de suas lutas políticas e de suas *escrevivências*, construíram epistemologias feministas pretas. Ancoradas nessa perspectiva, coletivamente desenhamos no chão do Djalma práticas pretas afrofemininas. Ou seja, trabalhamos com *Pret@gogias* que respeitassem as singularidades e o patrimônio civilizatório afrobrasileiro de nossas crianças dentro dos territórios infantis (PETIT, 2015).

Nesse sentido, nesta pesquisa, nós nos reaproximamos de nossa história, a partir de narrativas autobiográficas e formativas. Nós nos fortalecemos com as epistemologias feministas negras, por meio das narrativas de escritoras como Conceição Evaristo (2007), Lélia Gonzalez (1984; 1988), bell hooks (2015; 2019), Sueli Carneiro (2005; 2019), Grada Kilomba (2019). Coletivamente, elas nos possibilitaram repensar nossas formas de cirandar, de caminhar, de professorar, de insurgir e de afroexistir como mulheres negras, nessa sociedade brancocêntrica, colonizadora, heteronormativa, sexista e racista.

O nosso memorial foi estruturado em duas partes. A primeira, intitulamos *Escrevivências Afrofemininas: o chão em que caminhamos*. Nesta primeira parte, nossa narrativa foi demarcada por um viés descritivo e significativamente subjetivo acerca de nossa formação, com passagens de nossa infância negra e pobre. Abordamos também as cirandas professorais vividas e experienciadas em nosso quilombo. E, desse modo, trouxemos reflexões acerca de pensamentos sobre a educação infantil: a educação antirracista e as epistemologias feministas negras. Assim, construímos caminhos encruzilhantes para a construção de educação afrofeminina, em perspectiva teórico-crítica.

A segunda, nomeamos de *Pedagogias Afrofemininas e Antirracistas: tecendo nossas metodologias formativas*. Optamos pelo diálogo interdisciplinar entre as *escrevivências* docentes e as Pedagogias afrofemininas, a partir da descrição e análise de dois projetos afrocentrados construídos no território infantil, nos anos de 2015 a 2018. Diante desse caminhar dialógico e reflexivo, como corpo coletivo de docentes do CMEI Dr. Djalma Ramos,

cirandamos a concepção de um caderno metodológico com propostas de práticas antirracistas destinado a professoras da educação infantil.

Por fim, acreditamos que esta dissertação possa ser um caminho, uma travessia, uma encruzilhada, verdadeira ciranda de roda, para ferramentalizar docentes da educação infantil. Uma vez que, *etnoimplicadas* (MACEDO, 2013) em nosso fazer professoral, possamos enfrentar e combater as colonialidades pedagógicas e suas práticas racistas. Assim, esperamos que dentro dos becos, das favelas, dos terreiros e dos territórios infantis, nossas crianças pequenas e nossas mulheres pretas tenham o direito de ser e existir com seus saberes, com suas subjetividades, com suas identidades, com suas afroexistências e com seu protagonismo diaspórico! Nesse sentido, nós reavivamos mais uma vez o nosso ditado popular, o qual nos faz saber trabalhar em rede, cirandar e retumbar nossas lutas políticas, pedagógicas, afrofemininas e antirracistas, sempre que fincamos nossos pés no chão e afirmamos: “*a união faz a força*”.

PARTE 1***Escrevivências Afrofemininas:
o chão em que caminhamos***

CAPÍTULO 1

UMA ANDORINHA SÓ NÃO FAZ VERÃO: ESCRIVENDO-ME NEGRA

*foi uma mulher negra e escritora
de pele e alma como a minha
que me ensinou sobre os vulcões e as rédeas e os freios
sobre os tumultos dentro do peito
e sobre a importância de ser protagonista
nunca segundo plano
se você encostar a mão entre os seios
vai sentir os rastros de nossas ancestrais
somos continuidade
das que vieram antes de nós
Rayne Leão*

1.1. O CIRANDAR: MINHA INFÂNCIA, MINHA NARRATIVA, EU MULHER

Rememoro as palavras de Rayne Leão² quando ela diz que “*somos continuidade das que vieram antes de nós*”. Por isso, ao escrever, carrego em minhas palavras além de minha memória, histórias de enfrentamento, luta e resistência de outras mulheres negras como eu: minhas ancestrais.

Caminho com as narrativas de Edite – minha avó, de Tânia – minha mainha, de Ângela – minha tia (*in memoriam*). Hoje sou Cristiane Santos de Melo, professora do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, companheira de Ramon, mãe de Ravi, sou mulher preta.

Mas nem sempre foi assim: mulher preta, professora e mãe. Precisei me aproximar de Carolina Maria de Jesus, de Lélia Gonzalez, de Glória Anzaldúa, de Conceição Evaristo, e de tantas outras mulheres que me moveram, me inquietaram, me acalentaram, me inspiraram seja através da escrita, das suas lutas, dos seus corpos, dos seus jeitos. Deixaram uma semente, um legado, uma trajetória que alimenta minhas entranhas, meu corpo e meu ser.

Minha história começa no dia 16 de novembro de 1985. Nasci no Hospital IPERBA, em Salvador. Cresci entre duas favelas: Baixa do Dendê e Baixa da Soronha, no bairro de Itapuã, em Salvador/BA. Nesse território, meu corpo carrega as marcas de alegrias, vivências, resistências e

² Poema: *Identidade* escrito por Rayne Leão. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/ryane_leao/> Acesso em 05 de mai. de 2020.

violências que constróem quem sou eu como corpo-lugar socio-político: mulher preta e pobre. Nessa ciranda vou me *escrevivendo* negra para que minha história não se apague, para que eu possa renascer, me reinventar, mas também me curar das marcas de minha própria narrativa histórica e das demais marcas narrativas sobre meu *lugar de fala*.

Sou filha de Amaro Figueiredo de Melo e Tânia Marise Alves dos Santos. Minha infância foi marcada pelo alcoolismo de painho e toda violência que a droga pode causar. De fato, nossos corpos, meu e de meus irmãos, foram marcados por uma infância com muitas violências físicas e simbólicas. Muitas memórias de minha infância permaneceram, por longo tempo, adormecidas, esquecidas e minimizadas. Ao escrevê-las, começo a rememorar os momentos, lembrar dos cheiros, dos gritos e dos sonhos. Não tem como lembrar de tantas situações de dor e não chorar. Choro pela violência que presenciei minha mãe sofrer, puxões de cabelos, gritos, autoritarismo e opressões que chegaram ao ponto de proibir a sua volta à escola. Choro pelas noites acordadas de madrugada, assustada com os gritos de painho alcoolizado. Choro por ver meus irmãos apanharem e não poder fazer nada. Choro pela minha incapacidade de não conseguir comprar e carregar uma garrafa de cerveja quando criança e, ao deixá-la cair, os estilhaços cortarem a minha perna.

Minhas *escrevivências* historicizadas, pelo viés da dor, estão também, de modo tão frequente, em narrativas de vida vividas, e transcritas de forma afirmativa por nossas ancestrais.

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira [...] Histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo (EVARISTO, 2007, 18-19).

“*Combinamos de não morrer?*” Assim como nossos ancestrais, presenciamos e sofremos muitas violências, mas, coletivamente as mulheres em minha vida me ajudaram a resistir e coexistir. Vivi uma infância mergulhada nas tradições orais, ouvia as histórias de minha família, contada por mainha e por minha tia Ângela. Mulheres que me embalavam contando histórias, devaneios, aspirações que me faziam sonhar, quando tinha apenas o barro, as folhas e o pau para serem meus brinquedos. Mainha sempre foi forte, persistente, amiga, amorosa e sábia. Ouvia sabiamente ela verbalizar inúmeras vezes: “*uma andorinha só, não faz verão*”. Aprendi esse ditado popular na prática, filha do meio, irmã de quatro irmãos: tudo em casa era dividido,

compartilhado, desde uma brincadeira, uma roupa até um pedaço de pão.

Nossa casa era um espaço do qual tenho várias memórias. Ela era feita de sobras de maderite que painho ganhou de uma obra. O piso era de terra batida e até hoje sinto o cheiro da terra molhada. Quando chovia, a casa ficava alagada, a água entrava pela frente e saía pelo fundo. Para a gente andar dentro dos cômodos, painho colocava blocos, tábuas e fazia uma ponte improvisada. Os ratos eram nossos companheiros, eles cavavam na terra e entravam em nossa casa.

Lembro-me de todas essas adversidades, a pobreza e a desigualdade social se apresenta na nossa infância sem pedir licença; e tudo isso impacta em nossos processos formativos e nossas ações docentes. A falta de itens básicos demonstrava essa realidade. Seja por conta de uma refeição sem carne, o café com farinha por não ter um pão, seja, no meu caso específico, a memória concreta de observar painho indo desentupir a fossa e providenciar comida para gente, por que não tínhamos o que comer. Essa realidade dura atravessou a minha infância e segue atravessando a realidade de muitas crianças negras. Nesse sentido, o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI corrobora o quanto o meio social marca a infância das crianças:

[...] a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (BRASIL, 1998, p.21).

A escola era meu ninho, um espaço de proteção, de liberdade e acolhimento. Estudei minha vida inteira em escolas públicas. Minha primeira escola foi o Colégio Rotary, me sentia em casa, desde pequena ia a pé com meus irmãos. Lá verdadeiramente poderia ser criança, sem me preocupar com a falta de um alimento ou de qualquer item básico, o que eram situações corriqueiras em nossas vidas. Mainha quando participava das reuniões só recebia elogios. Era uma menina tranquila, não dava trabalho, nunca perdi de ano ou fiquei em recuperação, mas, quando saía da escola, tinha muitas responsabilidades para uma criança.

Com nove anos, precisei aprender a fazer muitas coisas sozinha. As crianças pobres aprendem a fazer tudo sozinhas, isso porque seus pais precisam trabalhar para trazer o sustento para mesa. E comigo não foi diferente. Depois da escola, tinha a responsabilidade de olhar meus dois irmãos mais novos, esquentava a comida, dava banho e olhava para que não se machucassem.

Nos finais de semana, toda criança quer brincar, correr e pular, mas eu não podia, trabalhava na praia, como ajudante de baiana de acarajé. Com o dinheiro que ganhava, ajudava a comprar o pão, como também comprava itens para minha higiene feminina, itens que minha mãe não poderia me dar. Desde criança aprendi que a vida não era somente brincar e sonhar, as reponsabilidades do trabalho atravessaram a minha infância, bem como a infância de diferentes crianças pretas e pobres.

Assim como mainha, uma das mulheres que mais marcou minha infância foi Tia Ângela. Desde que nasci, ela sempre esteve presente e atuante em nossas vidas. Como muitas mulheres negras sempre cuidou de seus familiares e de quem fosse preciso, mas nunca cuidou de sua saúde, o álcool e cigarro eram seus companheiros.

Hoje refletindo sobre o meu percurso identitário, lembro-me de minha tia me aproximando de minhas raízes africanas. Em sua companhia, subíamos e descíamos as ladeiras, as quebradas, os becos e vielas do morro, ouvindo histórias, causos e contos de pessoas mais velhas. Com ela, apreciei diferentes manifestações culturais, desde a *Lavagem de Itapuã*³, na qual ela sempre se vestia de baiana e lavava as escadarias, aos batuques e tambores do *Arrastão do Jegue*⁴, à irreverência da *Alasinha*⁵, até às danças, aos concursos de beleza negra e aos tambores do *Malê de Balê*⁶.

O engajamento de minha tia refletia no beco onde morávamos. Lá ela organizou a primeira Lavagem do Beco do Babado, com todos os rituais ancestrais de uma lavagem. Essas *memórias afroafetivas*⁷ deixadas por minha tia construíram as bases de minha narrativa identitária. Mas, infelizmente, em 21 de dezembro de 1998, no auge de sua vida, aos quarenta anos de idade, ela nos deixou. Contudo, seu abraço/sorriso negro e seu astral incomparável permanecem vivos em nossas memórias mais afetuosas.

³ Lavagem de Itapuã é uma manifestação cultural comemorada na quinta-feira antes do início do Carnaval de Salvador, a lavagem é feita por baianas vestidas a caráter que levam potes de cerâmica com flores e água de cheiro que lavam a escadaria da igreja de Nossa Senhora da Conceição de Itapuã.

⁴ Manifestação cultural criado pelos moradores de Itapuã, por meio de batuques dos tambores, uma multidão de pessoas canta e dança atrás de um jegue simbólico.

⁵ Na semana do carnaval, foi criada uma manifestação cultural em que somente homens vestidos de mulheres, dançam, cantam e encantam as ruas de Itapuã com irreverência e alegria.

⁶ Bloco afro que realiza festas, concursos e diferentes ações sociais em Itapuã.

⁷ Memória afroafetiva é um conceito utilizado pelo movimento negro para narrar como as relações de afeto entre os negros são importantes e necessárias para o forlaticamento identitário do sujeito com a sua negritude e com sua comunidade.

Com a partida de Tia Ângela, a minha adolescência foi uma fase bastante dolorosa. Desejava ser todas as representações do ideário da branquitude⁸, propagados na televisão. Queria ser Xuxa, ser Paqueta, ser Angélica, queria ser qualquer personalidade uma vez que não fosse preta. Como tinha um tom de pele mais claro, achava que era branca. Mas, quanto mais crescia percebia que não era bem assim.

Passava horas na frente do espelho, negando minhas raízes, quer seja ao colocar o pregador no meu nariz, ao lamber o meu cabelo até ficar colado na testa, quer seja ao bater no meu rosto com bastante força, rejeitando minha aparência. Desejava incessantemente me aproximar da branquitude, porém nada disso me afastou de quem eu era: uma menina negra.

Assim como eu, muitas crianças negras crescem em meio a padrões brancocêntricos. Por norma, o que se olha, o que é ensinado, injetado, é a cultura com padrões embranquecidos:

A criança negra se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Ela não se vê inserida no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola ou ainda na escolha dos temas e alunos para encenar números nas festinhas. Onde quer que seja, a referência da criança e da família feliz é branca. Os estereótipos com os quais ela teve contato no seu círculo de amigos e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis. A falta de um posicionamento claro e coerente do professor e da professora é um ponto marcante (GOMES, 1996, p.76).

Nesse caminhar identitário, há o movimento constante entre rejeição/aceitação/negação/afirmação (GOMES, 2019, p.254). Fui trabalhar como babá, meu corpo negro de apenas quatorze anos experienciou uma situação bastante dolorosa. O trabalho era de cinco da tarde às dez da noite, horário em que a mãe da criança precisava estudar. Minha mãe permitiu que aceitasse o emprego, pois além de ser perto da minha casa, o trabalho foi indicado por Cuca, afilhada de minha mãe que era faxineira da casa.

Num belo dia no trabalho, a criança estava dormindo e seu pai me chamou à cozinha para lhe ajudar a colocar um sugar, inocentemente fui. Com essa desculpa, ao tentar ajudá-lo, ele tocou em meu corpo, sem meu consentimento, se esfregou em mim, e me falou palavras de baixo calão.

⁸ Segundo Cardoso (2019) “A branquitude significa a pertença étnico-racial atribuída ao branco. Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não-brancos, colocando-os, assim, como inferiores aos brancos. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de vantagens/privilegios raciais simbólicos e materiais. Temos potencial para abolir o racismo e todas as outras formas de opressão”. EL PAÍS. São Paulo, 30 nov. de 2019. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2019-11-30/lourenco-cardosotemos-potencial-para-abolir-o-racismo-e-todas-as-outras-formas-de-opressao.html>> . Acesso em 06 de maio. 2020.

Ao chegar em casa, desabei no choro e contei para mainha que foi à casa do estuprador. Na casa dele, mainha disse várias palavras de indignação, mas não passaram de ameaças verbais.

Mainha, naquela época, não sabia dos dispositivos legais garantidores de meus direitos, como podemos confirmar no art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Depois dessa situação, nunca mais fui empregada doméstica, como mainha me prometeu. Ela pediu um emprego para Ana Lúcia, diretora da Escola Anacely, para que fosse trabalhar como auxiliar de classe. E assim aconteceu, a escola apesar de particular, atendia crianças pretas e pobres, as que as mães conseguiam pagar a mensalidade. Então, comecei ganhando trinta e cinco reais, lembro-me como se fosse hoje de meu orgulho em ganhar meu primeiro salário mensal. Nessa escola fiquei muitos anos, quando Ana percebeu meu comprometimento colocou-me como professora, mesmo sem que eu tivesse ingressado na universidade. Comecei na Educação Infantil, mas também passei pelo Ensino Fundamental. Com incentivo da diretora e o apoio financeiro de mainha/painho, comecei a pensar em fazer Pedagogia.

Entre as subidas e descidas a ladeira do Abaeté, fui cursar Pedagogia na Faculdade Unibahia. Lá tive uma disciplina intitulada História da Educação, com a professora Lúcia. Nessa disciplina, comecei a despertar para situações que estavam adormecidas em mim. Chamava-me a atenção ter uma professora negra naquele espaço majoritariamente branco. Uma docente competente, ativa e muito amorosa. Ela não ministrava apenas suas aulas, ela nos escutava, contava sua história de resistência e superação, colocava-nos no colo e nos orientava sempre a querer mais e ocupar diferentes espaços de poder.

Professora Lúcia me apresentou Paulo Freire, fui sacudida e movida pela teoria da *Pedagogia do Oprimido*. Quando Freire refletia sobre o papel do oprimido, via minha história sendo narrada nas escritas dele, e tinha o dever de caminhar para a construção de uma consciência política e dialógica em minha vida e em meu fazer professoral. Por isso, comungo quando Freire diz que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2011, p.57).

Minha pedagogia começou a buscar princípios libertadores, quando em 2013, ao passar em um concurso público, cheguei no CMEI Dr. Djalma Ramos, atuando como professora do Grupo 3. O CMEI era uma instituição que atendia a crianças desde o berçário até Grupo 5. Embora a comunidade, as crianças e as professoras fossem negras em sua maioria, não existia nenhuma proposta pedagógica enegrecida em andamento na instituição. Foi a partir de nossos diálogos com a comunidade, com as crianças e por meio de projetos pedagógicos que construímos no Djalma uma proposta metodológica antirracista. E, a partir dessa relação dialógica, fui me reconstruindo enquanto mulher negra e professora de Educação Infantil.

Foi a partir do nosso encontro: irmãs pretas, irmãs professoras que começamos a mudar nossa ótica, nosso pensamento, nosso caminhar, assim nasceu nosso encontro de almas pretas. O singular desse encontro foi a irmandade construída, a cada passo, a cada dia, não nascemos irmãs de sangue, mas da relação, do *dia a dia*. Nos reconhecemos e renascemos irmãs⁹ que compartilham os amores e as dores de ser mulher, de ser professora, de ser mãe e de ser preta.

Assim sou eu; não nasci professora, tornei-me professora por meio de diferentes *escrevivências*. Seja por conta de minha infância, enquanto criança preta e pobre, pelos meus encontros e desencontros, seja por conta das minhas vivências e experiências formativas, as quais ajudaram a construir essa educadora que sou hoje, a que me tornei nos últimos cinco anos no CMEI Dr. Djalma Ramos¹⁰.

Essa é a narrativa docente e de formação existencial que exponho e buscarei analisar nesta parte da dissertação. Para tanto, apoio-me teórico e metodologicamente no conceito-imagem “*escrevivência*”, de Conceição Evaristo. O método-conceito “*escrevivência*”, tem como premissa, a escrita vivenciada e experienciada pelos corpos das mulheres negras. Ao *escrever*, narro as minhas afroexistências de luta e de resistência enquanto mulher preta, que faz parte de

⁹ Historicamente o povo preto tem construído a irmandade negra como um espaço de resistência, de luta política e ajuda compartilhada. Reis (1996, p. 9) afirma que “ a irmandade representava um espaço de relativa autonomia negra, no qual seus membros — em torno das festas, assembleias, eleições, funerais, missas e da assistência mútua — construíam identidades sociais significativas, no interior de um mundo às vezes sufocante e sempre incerto”. O autor ainda exemplifica diferentes irmandades construídas em Salvador ao longo da história do Brasil. Inclusive cita que algumas irmandades migraram para outras partes da Bahia e outras permaneceram em Salvador. Podemos citar a Irmandade do Senhor Bom Jesus das Necessidades e Redenção que funcionava na igreja do Corpo Santo, na freguesia da Conceição da Praia, a Irmandade do Rosário dos Pretos da Igreja da Conceição da Praia, a irmandade do Senhor dos Martírios reunia-se na igreja da Barroquinha, ambas localizadas em Salvador (REIS, 1996).

¹⁰ A partir desse momento, quando fizermos referência ao Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, utilizaremos o significante Djalma

um coletivo de mulheres com uma ancestralidade matripotente. Por isso, concordo com Evaristo¹¹ (2018), ao afirmar que: “do coletivo retiro a força e a certeza de que não estou sozinha”.

1.2. A ESCRITA DE SI, DE NÓS E DE MUITAS: POR MAIS AUTOBIOGRAFIAS NEGRAS, FEMININAS E INSURGENTES

[...] uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas [...]

Carolina Maria de Jesus

Ao dizer que uma palavra escrita nunca poderá ser apagada, Carolina Maria de Jesus¹² reflete sobre a potencialidade de sua escrita, enquanto escrita preta, representativa e insurgente. A escrita de si enunciada por Carolina denuncia os problemas políticos, sociais e econômicos pautados por pensamentos colonizadores e embranquecidos que afligiam sua vida e continuam exasperando a vida do povo negro hoje.

Historicamente, as mulheres negras ocupam um lugar de subalternidade nos espaços sociais. Esses espaços sociais estão alicerçados a uma estrutura de poder opressora, dominadora, heteronormativa, racista e sexista¹³. A pensadora Patricia Hill Collins (2019) chama nossa atenção ao descrever que o pensamento feminista sempre esteve alicerçado às ideias políticas, econômicas e também de poder e subordinação. Para romper esse ciclo colonizador, as mulheres precisaram criar epistemologias, criar formas, ações e lugares alternativos para romper com esse ciclo.

A nossa problemática, enquanto professoras negras que ocupam o espaço da educação infantil, é o de quebrantar a sucessão de subalternidade que é imposta diariamente em nossas vidas, tanto no modo histórico quanto nas práticas pedagógicas. Tomamos esta dissertação como espaço de poder, uma vez que a nossa provocativa seja a de construir uma epistemologia¹⁴ preta

¹¹ Conceição Evaristo, e eu sei porque o pássaro canta na gaiola. TAG blog. Porto Alegre, 25 out de 2018. Disponível em: < <https://www.taglivros.com/blog/entrevista-conceicao-evaristo-tag/> > Acesso em 05 de jun. de 2020.

¹² Fragmento de texto de Carolina Maria de Jesus, retirado de seu livro “Quarto de Despejo” (1960).

¹³ De acordo com o dicionário – Michaelis, é um conjunto de estereótipos quanto à aparência, atos, habilidades, emoções e papéis na sociedade, de acordo com o sexo. Preconceitos e discriminação que se baseiam no sexo. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sexismo/> > Acesso em 05 de jun. de 2020.

¹⁴ Para compreender sobre como se constrói uma epistemologia, nós utilizamos algumas autoras, como: Collins (2019), Kilomba (2019), Oliveira (2019) e hooks (2019). Por isso, compactuamos com o pensamento de Collins (2019, p.140-141), ao afirmar que: “A epistemologia constitui uma teoria geral do conhecimento (HARDING,1987).

para a Educação Infantil para que não reproduzíssemos as vozes de outros, mas que nossa escrita, seja nossa própria voz.

De forma insurgente, aqui vamos resistindo e afroexistindo, através de uma construção autobiográfica, isto é, construindo discursivamente nosso *lugar de fala*¹⁵, traduzindo-o em nossa escrita. Por isso, pretendemos que as nossas narrativas, vivências e experiências formativas, possa ser um caminho dialógico possível para uma prática pedagógica descolonizadora¹⁶, preta e transgressora: uma Pedagogia ancestral.

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. [...] nela, o recorte de gênero se faz necessário, pois entende que mulheres negras têm enfrentamentos violentos no cotidiano por carregarem os fenótipos desprezados pela sociedade. Tais especificidades vividas por cada uma delas incidem diretamente no bem-estar e na qualidade de vida emocional, acadêmica, psíquica, espiritual, social de cada mulher, afinal, elas vivem uma saga crepuscular em busca de si mesmas a partir de uma contradição: se socializar e se aceitar em uma sociedade que as rejeita (OLIVERA, 2019, p. 02 - 03).

A escrita de nossas práticas formativas a partir da *Pedagogia da Ancestralidade*, que é uma *episteme preta*¹⁷, nos desafia a encontrar nossa maneira política, subjetiva e coletiva de “ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir” (OLIVEIRA, 2019, p. 02); e nos convida a acreditar nos conhecimentos ancestrais dos mais velhos, das mulheres, das crianças, por meio de história de vidas e memórias do povo negro. Essa construção e reconstrução dialógica, ora individual, ora coletiva, é permeada por ligações e formas de “afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar” (OLIVEIRA, 2019, p. 02).

Ela investiga padrões utilizados para avaliar o conhecimento ou o porquê de considerarmos algo como verdadeiro. Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia atenta para a maneira com que as relações de poder estabelecem que é considerado confiável e o porque é [...]. O nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais abordagens interpretativas serão utilizadas para analisar evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado”.

¹⁵ Na ótica de Djamilia Ribeiro (2019), *lugar de fala* é a possibilidade de grupos subalternizados e não humanizados que se encontram num lugar social determinado, como acontece com a população negra, ter a possibilidade de acessarem espaços hegemônicos. Para construir saberes, produções acadêmicas e se organizarem através da política, da cultura e de sua intelectualidade. Cujo objetivo é romper com o lugar silenciado e hierarquizado, não somente através da fala, mas principalmente, por meio das produções intelectuais. Ou seja, nas palavras da autora (2019, p. 69) “ Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquia social. Quando falamos de direito a existência digna, à voz, estamos falando de um locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência[...]”.

¹⁶ Quando utilizamos o conceito decolonialidade, descolonização ou contra-hegemônica, referendamos o pensamento de Grosfoguel (2019), Lugones (2019), Gomes (2019), Rufino (2019) e Anzaldúa (2019).

¹⁷ Neste Memorial trabalharemos com a *episteme preta*, a partir da *Pedagogia da Ancestralidade* que foi cunhada por Kiusam Oliveira (2018) e com a epistemologia feminista negra apreendida por Patrícia Hill Collins (2019).

1.3. NOSSO CIRANDAR TEÓRICO

Portanto, essa *espisteme preta* que viceja na obra de Oliveira (2019), ao lado de outros/outras autores/as, nos provocam a refletir, potencializar e organizar sistematicamente nossas narrativas e experiências formativas com base em nosso *lugar de fala* como professora de crianças pequenas no Djalma. Nesse sentido, pontuamos como primordiais para nossa escrita de si – autobiografias formativas –, as nossas opções teóricas, especificamente em Josso (2007), Macedo (2013), Evaristo (2007), Ribeiro (2019).

O conceito de *escrita de si* utilizado nesta pesquisa é baseado na formação e no conhecimento que o sujeito constrói em suas vivências subjetivas por meio de sua existencialidade e construção identitária (JOSSO, 2007). Conforme a autora (2007, p. 413), “[...] As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

Para Josso (2007), a narrativa escrita situada na formação do sujeito visa potencializar, refletir e ao mesmo tempo interpelar os legados, as mudanças sociais e culturais da vida de cada sujeito, interligando com o progresso em sua vida profissional e social. Entendemos, que a nossa escrita é consubstanciada por nossas ações e formações, as quais estão conectadas em nosso ser, em nosso fazer, em nosso existir e concomitantemente em nossa identidade.

É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão [...], seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (JOSSO, 2007, p. 414).

A narrativa escrita à luz da nossa formação nos leva a refletir o lugar que ocupamos, os problemas existenciais, sociais, políticos os quais enfrentamos enquanto sujeito singular e plural em constantes mutações/reconstruções. Por isso, pontuamos o quanto nós professoras estamos em constante diálogo com nossa construção identitária, na qual se revelam os efeitos de nossa tomada de decisão e de quem somos nas relações sociais.

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da

análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade (JOSSO, 2007, p. 415- 416).

As construções de Josso (2007) nos induzem a compreender as autobiografias escritas como um dispositivo educativo na construção identitária, formativa e de conhecimento de professoras em seu fazer pedagógico.

Dialogando com o nosso caminhar, compartilhamos também com as reflexões de Souza (2007). Ele nos leva a debater e refletir sobre a necessidade da *escrita de si* como abordagem metodológica na formação docente. Para o autor (2007, p. 66), [...]“Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado [...]”. Isso porque, diferentemente do que muitas epistemologias apontavam, a nossa escrita não precisa e não deve ser neutra. Ela é amparada por um conjunto complexo de subjetividades que vivenciamos e experienciamos em nossa prática pedagógica, bem como em nossas relações sociais.

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2007, p. 69).

Nesse sentido, acreditamos que os saberes construídos por meio das vivências/experiências, seja nas instituições educativas, seja nos diferentes espaços sociais, pode ser um recurso essencial na prática docente. Visto que o professor, enquanto ator/atriz *curriculante* poderá reescrever, reformular, reconstruir seu caminhar pedagógico e conseqüentemente sua *escrita de si*.

Também na ótica de Macedo (2013), nossa narrativa formativa não é neutra, ela é sempre movida por interesses e motivações. Enquanto ator/atriz *curriculante* implicado, estamos sempre imbrincados nos processos formativos que envolvem nossas crenças, desejos e processos “afetivo-

libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais e culturais” (MACEDO, 2013, p. 434), mesmo que de forma inconsciente ou não.

Assim, compreendemos a narrativa docente como prática *curricular* interventiva e *etnoimplicada* (MACEDO, 2013). Pois ela passa por um modo próprio de criação e organização de saberes. *Etnoimplicar-se* aqui é compreendido como “[...] um ato de rigor epistemológico, ético e político-pedagógico em relação ao que acreditamos e propomos ao outro e a nós também” (MACEDO, 2013, p. 432).

Em consonância ao debate desenhado, no campo educacional, *escrever-se* é uma necessidade pulsante para as reflexões e reconstruções das práticas educativas. Conceição Evaristo¹⁸ acrescenta ao nosso diálogo uma dimensão essencial para a *práxis* da escrita de si, a *escrevivência*. Ela tem trabalhado desde 1995, já em sua tese de mestrado, com esse conceito que enfatiza o recorte racial da experiência de escrever sobre si. Pensamos com Evaristo, quando ela explicita que a *escrevivência* é uma escrita de si contaminada pela nossa subjetividade, a partir de nossa condição como mulher negra. Ou seja, a *escrevivência* é a nossa escrita preta, subjetiva, vivida e pulsante.

Por isso, ao corroborar com Evaristo, retornamos ao pensamento de Collins (2019). Essa autora também chama nossa atenção sobre as experiências que as mulheres negras tiveram em sua trajetória ora individual, ora coletiva. Ao compartilharem informações coletivamente, mulheres negras foram consubstanciando saberes coletivos a partir de suas perspectivas próprias. Esses saberes se tornaram princípios coletivos que originaram a epistemologia feminista negra.

Nas palavras de Collins (2019, p. 147):

[...] A epistemologia feminista negra é fundamentada por uma base experimental e material, a saber, experiências coletivas e visões de mundo correspondentes que as mulheres negras [...] consolidaram a partir de uma história peculiar. As condições históricas de trabalho das mulheres negras, tanto na sociedade civil negra quanto no exercício do trabalho remunerado, ensejaram uma série de experiências que, uma vez compartilhadas e transmitidas, conformaram a sabedoria coletiva do ponto de vista das mulheres negras. Além disso, uma gama de princípios para avaliar as reinvidicações da verdade encontra-se à disposição daquelas que compartilharam tais experiências. Tais

¹⁸ Conceição Evaristo: minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. Nexo. São Paulo, 26 mai de 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>> Acesso em 05 de jun. de 2020.

princípios sedimentam uma sabedoria das mulheres negras de caráter geral e consolidam, adicionalmente, o que eu chamo aqui de epistemologia feminista negra.

Compreendemos que a epistemologia feminista preta é alicerçada por saberes subjetivados e identificados a mulheres negras em sua interação singular e coletiva. Saberes esses experienciados por nossos corpos professorais, de mulheres negras, manifestado em nosso *nosso lugar de fala*, que é traduzido por nossa *escrevivência*: uma escrita preta, da experiência, da resistência e da insurgência.

Cabe, então, problematizarmos e formularmos discursivamente nosso objetivo teórico-metodológico nesta pesquisa que se inicia: como construir (contruibuir a construir) uma epistemologia preta traduzida por uma escrita autobiográfica e formativa, a partir do *lugar de fala* de professoras de educação infantil que sempre ocuparam na sociedade brasileira um espaço de subalternidade?

Por conta da luta e da resistência histórica do Movimento Negro e do Feminismo Negro, nós mulheres negras vamos *escrevivendo* nossa narrativa autobiográfica. Muitas vezes essa narrativa é atravessada pela pobreza e pela desigualdade social. Por isso, resistimos contra o *matriarcado da miséria*¹⁹, por meio do qual se demonstra o papel das mulheres, como lideranças, para combater espaços hegemônicos de segregação e rejeição social em todo nosso país (CARNEIRO, 2011, p. 127).

Esse *matriarcado da miséria* nos faz referendar as lutas de diferentes mulheres que marcaram a nossa história. Luta que necessitamos travar cotidianamente, para ainda buscarmos legitimar e garantir nosso *lugar de fala*. Na perspectiva de Ribeiro (2019, p.89), esse *lugar de fala* “[...] seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia [...]”.

Nesse sentido, acreditamos numa escrita desobediente, que rompa com a hegemonia eurocentrada e patriarcal, pois já não atende a elite dominante branca. Uma escrita contaminada da epistemologia preta, uma vez que enaltece as histórias de mulheres que viveram antes e

¹⁹ Segundo Carneiro (2011) em seu livro: *Racismo, Sexismo e Desigualdades no Brasil*, as mulheres negras vivenciaram o matriarcado da miséria. Para a autora (2011, p. 127), “A expressão ‘matriarcado da miséria’ foi cunhada pelo poeta negro e nordestino Arnaldo Xavier para mostrar como as mulheres negras brasileiras tiveram sua história marcada pela exclusão, pela discriminação e pela rejeição social, e revelar, a despeito dessas condições, o seu papel de resistência e liderança em suas comunidades miseráveis em todo país”.

viverão depois de nós. Uma escrita alicerçada nas práticas pedagógicas da educação infantil, partindo de uma perspectiva de superação das colonialidades pedagógicas, quando arranca as raízes fincadas da subalternização e do silenciamento, ao fazer brotar as ações *etnoimplicadas* de professoras negras, por meio de suas autobiografias e de suas *escrevivências* pretas.

Adicionamos ao centro de debate o pensamento de Santos (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada: “*Leia-me Negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr Djalma Ramos*”. A pesquisadora (2019) é taxativa ao salientar não ter dúvida da potência do método autobiográfico para as mulheres negras em suas itinerâncias formativas, possibilitando a construção de narrativas contra-hegemônicas como um caminho de ruptura das estruturas que apagam a diferença e a diversidade dos sujeitos.

Por isso, trilhamos como forma de resistência e pertencimento identitário o fazer professoral, a partir da descrição e análise de dois Projetos Pedagógicos construídos no Djalma. Esses projetos serão descritos e analisados, a partir de nosso olhar como professoras negras da educação infantil, o que traz consigo uma subjetividade, uma identidade, uma narrativa, a uma só voz, singular e coletiva, construída pelos processos formativos afrocentrados.

Conforme podemos rememorar em Josso (2007, p. 414):

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Ao compreendermos o trabalho de pesquisa por meio da narração de história, esse método nos faz debater e refletir sobre essa relação dialética entre a construção de novos conhecimentos, o que impõe um novo “saber-fazer, saber-pensar e saber ser” (JOSSO, 2007, p.420). Além disso, também nos pressiona a construir uma nova forma de nos relacionar com as constantes mudanças sociais e culturais, as quais influenciam diretamente em nossa vida profissional e social.

Nesta relação dialógica do *saber-ser, saber-pensar e saber-fazer*, propomos compreender os saberes construídos nos últimos cinco anos no Djalma, onde nosso *lugar de fala*, nossa *escrevivência*, possa ser traduzida através do método autobiográfico *escrevivente*. Possibilitando, assim, um caminho reflexivo possível para a nossa trajetória formativa e *etnoimplicada*.

Como a própria Evaristo (2007, p. 20) afirma, *escrever* é “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”. Por isso, insistimos em desobedecer, ao insurgir, renascer e *escrever* nossa história coletiva. Quem somos nós no CMEI Dr. Djalma Ramos? Nosso coletivo é constituído - por uma diretora, uma vice-diretora, 07 professoras, 15 auxiliares de classe e 04 cuidadores. Dentre essas mulheres, sou uma das professoras. Nossa forma de professorar tem sido um caminho coletivo em que construímos travessias educativas femininas, negras e insurgentes, numa perspectiva de superação das colonialidades pedagógicas.

Nossa insubordinação é construída quando sublinhamos a necessidade de nos desenhar como próprio objeto de estudo, buscando compreender como tem sido nosso protagonismo como Professora de Educação Infantil do Djalma Ramos.

Analisaremos experiências pedagógicas realizadas por nós, por mim e pelas demais colegas do CMEI, tendo por base a representatividade da vida e da obra de personalidades femininas negras. Optamos por esse caminho metodológico de acesso para um currículo vivo, ancestral, *etnoimplicado*, decolonial e das encruzilhadas.

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização da mentalidade emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os “*emacumba*” (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo. (RUFINO, 2019, p. 75)

Diariamente, no CMEI, nossa tentativa como coletivo de professoras pretas é transgredir nossa prática subalternizada, possibilitando outras “travessias transatlânticas” (RUFINO, 2019) por meio do saber em encruzilhadas, que nos “*emacumba*” (RUFINO, 2019) novas formas de construir epistemologias ancestrais e pretas, para que nossa narrativa seja traduzida numa escrita decolonial. Nesse sentido, “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, [...] são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias (RIBEIRO, 2019, p. 75)”.

Não é por acaso que nós, sendo em sua maioria mulheres negras que ocupam os espaços de educação infantil, seguimos sendo chamadas até os dias atuais de tia, numa espécie de domesticação de nossa capacidade profissional. Enquanto não rompermos com essa subalternidade, não questionarmos as potências afirmativas de nossa prática, continuaremos reproduzindo diferentes armadilhas ideológicas. E não é justamente sobre isso que Freire (1997)

chama a nossa atenção, quando somos chamadas de tia em vez de professora, como ainda acontece em diferentes redutos infantis, sobretudo em creche? Para Freire (1997, p.18) isso é uma “ [...] armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta [...]”.

Escrever-se, então, tornou-se uma necessidade urgente para a construção de uma educação decolonial, das encruzilhadas e ancestral. Por isso, “[...] A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO 2007, p. 21). Tomamos novamente como base as palavras de Evaristo, ao afirmar que nossa escrita vivida não será uma repetição de histórias de dominação eurocentrada, mas será o nosso lugar de insubordinação, de questionamentos, de reflexão, de possibilidades para incomodar as práticas hegemônicas, heteronormativas, racistas e sexistas da casa grande.

Nesse sentido, reafirmamos novamente o pensamento de Josso (2007, p. 437), ao dizer que “[...] as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panacéia universal, elas se apresentam como *uma via de conhecimento* que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores [...]”. Por isso, nossas autobiografias formativas não é um decalque de uma história tracejada por corpos universais. Ela é um desenho específico, geo-político, construído por uma epistemologia preta, a qual há de nos conduzir para uma reflexão de nossa prática educativa.

[...] o trabalho biográfico não é repetir histórias do passado, mas sua retomada parcial, na colocação em perspectiva do presente e do futuro, graças a esse olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso (JOSSO, 2007, p.435).

Ao pensarmos no provérbio afrobrasileiro que intitula nosso capítulo: “*uma andorinha só não faz verão*”, salientamos que nossa prática formativa não foi construída sozinha, mas por um coletivo de professoras. Ao professorar, desenhemos caminhos de lutas políticas, na tentativa de construirmos nossa *episteme preta*, por meio da *escrita de si*, de nós e de muitas, a qual nos faz compreender e nos “*emacumba*” possibilidades de práticas pedagógicas, em que novas “*travessias transatlânticas*” possa coexistir e resistir. Concordamos com Collins (2019, p. 167) ao afirmar que: “a existência do ponto de vista das mulheres negras que utilizam a epistemologia feminista negra desafia o que é normalmente tomado como verdade e, ao mesmo tempo, questiona o processo através do qual tal verdade é produzida”. Assim, para nós, educadoras pretas da educação infantil, *etnoimplicadas* em nossa subjetividade, identidade e afroexistência, nossas

escritas, escrevivências, autobiografias, narrativas e memórias são fontes insurgentes de saberes decolonias, das encruzilhadas e ancestrais para uma educação que luta todos os dias contra as opressões hegemônicas.

1.4. PELO DIREITO DECOLONIAL, POLÍTICO E AFROFEFIMININO DE ESCREVER O PRETUGUÊS

E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito prá criança brasileira, como diz Caio Prado Júnior. Essa criança, esse infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente (Gonzalez, 1979c). Ela passa prá gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai. Por aí a gente entende porque, hoje, ninguém quer saber mais de babá preta, só vale portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada (GONZALEZ, 1984, p. 235-236).

Emacumbadas de nossa desobediência ancestral, ao fazermos nossas travessias transatlânticas, assumimos os riscos, ao enfrentarmos as práticas colonizadoras e hegemônicas que nos cercam todos os dias. Mergulhamos nas águas afrofemininas e insurgentes de nossa irmã Lélia Gonzalez. Irmanadas pelos seus pensamentos, escolhemos como caminho, o enfrentamento à escrita heteronormativa, colonizadora, embranquecida, racista e sexista que nos normatiza. Por isso, utilizamos esta dissertação, como forma de resistência e insubornidação. Manifestamos nossa posição política quando *escrevivemos* com o *pretuguês*, nossa escrita preta e feminista que reivindica o patrimônio civilizatório cultural e linguístico de nossa negritude. Assim, *escrevivemos* com as nossas ancestrais – as *mães pretas*, ao construírem caminhos de insurgências, resistências e afroexistências linguísticas, com novos valores, uma nova cultura, uma nova educação e novas encruzilhadas. Ou seja, nossa ciranda foi entoada: “*A rasteira já foi dada!*”

CAPÍTULO 2

BOI, BOI, BOI, BOI DA CARA PRETA.... NÃO ROUBE A NOSSA INFÂNCIA NEGRA!

*Criança negra²⁰
 não tema,
 a vida não é teu problema.
 Do teu sorriso lembra,
 que alivia toda a tormenta
 de uma luta para não ser lenda.
 se desprenda,
 da corrente que tenta
 amordaçar mesmo que lenta.
 Pois a mão que apedreja,
 também caleja,
 mas entenda,
 você é regra,
 herói no dilema
 de ser 8 ou 80.
 Aprenda,
 não é a renda,
 somos a oferta,
 merenda do sistema,
 ferramenta que alimenta,
 a Máquina sedenta.
 Mas não há algema
 que se sustenta,
 quando a luta é lema.
 William Oliveira*

2.1. NOS TERRITÓRIOS INFANTIS, EXISTE INFÂNCIA NEGRA?

Jenifer²¹, Kauan²², Dominique²³, Ághata²⁴, João Pedro²⁵ e Miguel²⁶ são crianças com sonhos, com memórias, com famílias, mas suas infâncias foram interrompidas.

²⁰ Criança Negra poesia de William Oliveira. Disponível em: <<https://entrecontos.com/2015/11/09/crianca-negra-poesia-william-oliveira/>> Acesso em 06 de jun. de 2020.

²¹ Jenifer Cilene Gomes, 11 anos – assassinada com um tiro no peito em Triagem, zona norte do Rio de Janeiro no dia 14 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://www.correiodobrasil.com.br/corpo-menina-baleada-tiro-fuzil-enterrado-rio/>> Acesso em 12 de jun. de 2020.

²² Kauan Peixoto, 12 anos – assassinado com três tiros na favela da Chatuba, Rio de Janeiro, no dia 17 de março de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/menino-de-12-anos-morre-apos-ser-baleado-durante-operacao-da-pm-na-chatuba-23530168>> Acesso em 12 de jun. de 2020.

²³ Dominique Oliveira da Silva, 11 anos, morta nas imediações de sua casa, no bairro de Sussuarana Velha em Salvador, no dia 14 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/era-muito-querida-diz-vizinho-de-menina-morta-em-sussuarana/>> Acesso em 12 de jun. de 2020.

²⁴ Ágatha Félix, 8 anos – assassinada com um tiro disparado por um policial militar na Fazendinha, Complexo do Alemão, no dia 21 de setembro de 2019. Disponível em: <

As crianças pretas e as marcas do *racismo estrutural* crescem nas favelas, nos morros e nas vielas. As crianças pretas lutam diariamente, pelo direito de ser e de existir, enquanto crianças pretas e pobres. Isso porque, para onde essas crianças olham, o brinquedo que lhe é apresentado enaltece uma identidade embranquecida, afastando-as, frequentemente, de sua matriz cultural civilizatória negrodiaspórica, isto é, de sua negritude, e do direito a sua infância, que é usurpada como um dos efeitos do *Racismo Estrutural*.

Nesse cirandar de nossas crianças pequenas no Brasil e, especificamente no Djalma, com um coletivo de crianças majoritariamente pobres e, fenotipicamente, negros, é fundamental questionar: *nos territórios infantis, existe infância negra?*

A partir dessa problematização, compreendemos que debater sobre a infância não é tarefa fácil. Pois, nos faz rememorar a nossa própria infância, como descrita no capítulo anterior, uma infância marcada por frustrações, tristezas, pobreza e desigualdades sociais, raciais e educacionais. Mas, além disso, infância essa que se assemelha com as infâncias de muitas crianças negras em nosso país. Puxando fios a nossa memória de uma Preta infância, trazemos para reflexão o conceito de infância através da ótica de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009). Para as autoras, como a infância é atemporal, ela pode ou não atravessar as crianças e os adultos. Essa fase está imbricada diretamente com as experimentações, com a potência das vivências singulares de cada indivíduo no mundo. Nas palavras das autoras (2009):

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES 2009, p. 180).

Conforme Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a infância é uma experiência que pode ou não incidir diretamente na criança, isso porque não é possível falar de infância e não falar das relações raciais, considerando o *racismo estrutural*, visto que faz parte da nossa história enquanto povo brasileiro, o enfrentamento de questões sociológicas marcadas por dispositivos da colonialidade.

Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a infância é construída pela criança através de suas subjetivações do mundo e que refletem diretamente nos seus modos,

nas suas ações, no seu falar, nas suas vivências e nas suas capacidades de produção e inventividade dentro de diferentes territórios.

2.2. O QUE SÃO TERRITÓRIOS INFANTIS?

É sabido que toda criança adentra diferentes territórios²⁸ em sua infância. Mas trataremos, como *território infantil*, especificamente os espaços educativos frequentados pelas crianças. Depois do esteio familiar, as creches e pré-escolas, isto é, a Educação Infantil é um território destinado exclusivamente para as crianças vivenciarem suas infâncias. Entretanto, ousamos dizer que o *racismo estrutural* se infiltrou nesses espaços, como construção histórica, cisão perversa, intencional e racista. A creche foi criada para pobres e negros na tentativa de resolver os problemas da pobreza e da desigualdade social, relacionados à mão de obra de trabalhadoras, enquanto a pré-escola foi destinada para os brancos e os mais abastados, conforme evidenciado nos estudos da autora a seguir:

[...] Podemos dizer que a história da educação das crianças pequenas é marcada fortemente por dualismos e por duas redes de educação: uma para pobres, outra para os ricos; redes duais para brancos e pretos, a creche e a pré-escola; a infância branca largamente representada pelos grandes pintores e em fotos de civilidade infantil e a quase invisibilidade da criança negra[...]. Além disso, a história da creche continua associada à história das mulheres pobres e negras, o que explica certa maneira a tese da educação pobre para pobres e uma destinação orçamentária insuficiente para fazer frente às necessidades de uma educação de qualidade para a criança pequena. Sem uma educação de qualidade, aprofundam-se as desigualdades sociais, e criam-se outras por meio da educação (ABRAMOWICZ, 2018, p.33).

Abramowicz (2018) nos leva a refletir sobre essa educação de pobres para pobres em que o negro é o destinatário real dessa educação, sem qualidade e sem orçamento, no qual é mergulhado; o que cria novas desigualdades sociais, raciais e educacionais. Adicionado ao que foi dito, Oliveira e Abramowicz (2012, p.50) complementam, ao afirmar que “A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente [...], a família

²⁸ Compactuamos com o conceito de território utilizado por Bastos (2015, p. 69), quando ela cita que “o território é o resultado da ação de legitimidade de um grupo social. Não significa dizer que o território é mais genuíno ou verdadeiro que outro, mas que a intensidade com que se afirma ou se busca legitimar as bases territoriais traduzem, de certa maneira, a influência que determinada sociedade possui. Assim sendo, as bases que contribuem para a formação de um território, reportam-se à noção de identidade de um grupo social”. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/depgeotur/publicacoes/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo34/artigo7 > Acesso em 15 de jun. de 2020.

negra vive com mais intensidade a desigualdade social. [...] A pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza”.

A Educação Infantil, na perspectiva de Oliveira (2008), foi construída a partir de algumas construções históricas e sociais acerca das concepções de infância e de criança. Como também, para suprir emergencialmente uma demanda das mulheres que precisavam trabalhar. Aliado a isso, o crescimento da sociedade esbarrava com as contradições do desemprego e, como consequência, da miséria e do caos. Assim, coexistem dois tipos de educação, com parâmetros de distinção de classes. Apesar da autora (2008) não mencionar as crianças pretas, ousamos afirmar que essa educação para os pobres, em sua grande maioria atingia de forma contudente as infâncias negras.

Na realidade brasileira, a Educação Infantil deve ser pensada no âmbito da expansão do trabalho feminino na atividade industrial e no setor de serviços, dentro de uma perspectiva de urbanização cada vez maior. Esse quadro reflete as múltiplas contradições da organização econômica, política e social do país, em que coexistem crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens sociais, como o acesso às oportunidades de educação, pelas diferentes camadas sociais (OLIVEIRA, 2008, p.79).

Bujes (2001) chama nossa atenção, ao afirmar que a creche emerge como meio de ocupar as crianças pobres, com o intuito de transformá-las em indivíduos úteis, isso porque, nesse período, existia uma certeza preconceituosa quanto ao destino das crianças que pertenciam a classe mais pobre. E, mais uma vez, arriscamos afirmar que para a criança negra esse preconceito era ainda mais potente, pois essa certeza preconceituosa se tratava do racismo em sua pureza estrutural (ALMEIDA, 2018).

[...] Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das suas influências negativas do seu meio e preservá-la a inocência, em outros, era preciso afastar a criança da ameaça da exploração, em outros, ainda, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas características das crianças pobres (BUJES, 2001, p.14).

Assim como as autoras citadas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI confirma o surgimento das creches para atender as classes mais pobres com o intuito de “diminuir as desigualdades existentes” (BRASIL, 1998). Por terem surgido para atender aos pobres, proporcionavam um atendimento precário, falta de recursos humanos e materiais, entre diversos problemas estruturais como assegura o

documento.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches [...] como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimento de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de criança por adulto (BRASIL, 1998, p.17).

Apesar de fazer o percurso da creche enquanto educação para os pobres, o RCNEI não menciona a criança negra como principal receptora dessa educação. Isso porque, apesar de as creches serem ocupadas majoritariamente por crianças negras, existe um apagamento consubstancial do parâmetro racial nesses territórios. Além disso, se pensarmos na região nordeste, apesar de as crianças negras serem maioria nesses territórios, elas enfrentam grandes dificuldades de acesso e permanência na educação infantil (ROSEMBERG, 2014). Pois, faltam políticas públicas para construção de novos espaços e uma educação destinada verdadeiramente a elas, conforme podemos evidenciar na pesquisa a seguir.

[...] No que se refere ao acesso de crianças à creche à existência de mecanismos de discriminação que colaboram para a manutenção dessas desigualdades, evidencia que os elementos considerados na elaboração de políticas públicas voltadas para a creche provocam um efeito racial, inclusive quando não anunciado em seus objetivos e metas. Os desafios persistem, sobretudo, nessa etapa na qual o acesso não é universalizado, fato que oferece margem para a distribuição de vagas por meio de critérios que se revelam excludentes ou ainda por condições materiais e imateriais desfavoráveis ao desenvolvimento educacional [...] (SOUZA; RODRIGUES E CRUZ, 2018, p.228).

As autoras (2018) ainda complementam que essas políticas públicas visam ser uma ferramenta discriminatória no acesso e nas condições dessa educação, reproduzindo o *racismo estrutural* pujante em nossa sociedade. Visto que as políticas de atendimento para as crianças de zero a três anos ainda são consolidadas pelo viés do assistencialismo, por meio de propostas de atendimentos simples e rudimentares, demonstrando o ponto de tensão entre a expansão e a qualidade. Isso porque o crescimento de vagas não acompanha a demanda existente.

Porém, no atendimento da pré-escola existe uma diferença gritante se comparado com a creche. Apesar da criação de algumas creches, no Brasil, a criança só foi reconhecida legalmente com suas especificidades e direitos quando a Constituição, em

1988, em seu artigo 227, assegura à criança direitos; entre os quais, o de ser um sujeito em desenvolvimento que necessita de cuidados e de uma educação que atenda a suas necessidades. Esses direitos são assegurados também no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990.

Sabemos da importância do ECA como dispositivo destinado exclusivamente à criança e ao adolescente, ao tratar a criança como sujeito de direito. Mas, além disso, o documento aponta os deveres do Estado, da família e da sociedade civil. Apesar desses avanços na Lei para a criança, pontuamos que esses direitos deveriam assegurar efetivamente a diversidade específica da criança negra, pois, em sua grande maioria, essa criança ainda é atravessada pela pobreza somadas a desigualdades sociais, raciais e também educacionais.

Os dispositivos legais deveriam assegurar efetivamente o direito de ser e de existir que incansavelmente a criança preta necessita nos territórios que elas ocupam. Apesar desses princípios legais serem destinados a todas as crianças, questionamos: os negros são realmente sujeitos de direitos? Esses direitos civis conseguem legitimar e assegurar a existência das infâncias negras? Os dispositivos legais amparam e dão conta da existência e da diversidade que a existência da criança negra nos impõe em diferentes territórios infantis?

Para consubstanciar o nosso debate, trazemos uma pesquisa que demonstra a realidade das crianças pretas e pobres. Pois, quando se trata dessa criança, especificamente, não existem políticas para legitimar o ingresso e permanência para sua educação. A pesquisa de Rosenberg (2014) chama a nossa atenção para as políticas públicas que, por não apresentarem um recorte racial, sustentam e reproduzem desigualdades raciais. Para Rosenberg (2014, p 751), “as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros [...]”

A política de educação infantil brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Via discriminação específica contra crianças negras? Considero que não: via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sobretudo, via desigualdades de idade. Isto é, a penalização de crianças pequenas negras, de bebês negros ocorre pelas chamadas políticas universalistas. Esse modelo de educação infantil implantado no Brasil é, de fato, universalista? Com certeza, não! É discriminatório contra as crianças pequenas, particularmente contra bebês, pobres, brancos ou negros. Com certeza contribui para a manutenção da pobreza negra, dos baixos indicadores educacionais de crianças negras (ROSENBERG, 2014, p. 754).

Apesar de essas políticas legitimarem uma educação racista, em que as especificidades das infâncias negras são inviabilizadas, esquecidas e deslegitimadas, nós nos deparamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), quando regulamenta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em seu artigo 29, seção II. O artigo 29 da LDBEN afirma que “a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1998, p.12).

A LDBEN regulamenta que a Educação Infantil deveria fomentar o desenvolvimento integral da criança, nós consideramos ser fundamental incluir nessa integralidade o aspecto racial/identitário. Visto que Rosemberg (1999) aponta que as crianças que ocupam os Centros de Educação Infantil, em sua grande maioria, são negras e pobres, possuem baixa autoestima, como também são educadas por meio de uma exclusão social, racial e educacional. Ficamos nos questionando que Educação é essa, que não legitima a singularidade que a criança negra requer? Onde está o desenvolvimento integral, se não contempla a diversidade das infâncias negras? Como educar as crianças negras para a diferença, quando são colocadas a margem, lançadas na inexistência de leis e políticas públicas que as representem?

Sabemos que o Movimento Negro e o Feminismo Negro sempre lutaram contra o racismo e a opressão racial, social e educacional em diferentes espaços sociais. Em 09 de janeiro de 2003, um marco importante aconteceu, quando foi sancionada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 no seu artigo de nº 26, ao instituir como obrigatória a inclusão do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas, no seu artigo 79. Sabemos o quanto essa Lei foi importante para fomentar caminhos para reflexões e mudanças na educação brasileira, principalmente na educação para as crianças negras.

Apesar disso, é importante salientar que a educação infantil não foi mencionada como obrigatória para abordar o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas. Consideramos essa inclusão importante e necessária para a construção identitária de nossas crianças pequenas negras, que precisam resistir/coexistir/afroexistir em meio a estruturas racistas nos territórios infantis. Contudo, o parecer CNE/CP 3/2004 amparado na Lei 10.639/03, homologado em 19 de maio de 2004, em seu Art. 1º, instituiu que as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, precisam ser observadas pelas instituições de ensino que atuam em todos os níveis e modalidades da educação Básica, incluindo e reparando o equívoco de não mencionar a Educação Infantil. No território da Educação Infantil, faz necessário também combater práticas racistas e fomentar o ensino as diferenças e a diversidade. De todo modo, mesmo depois desses avanços legais, observamos que muitas instituições falam do negro de forma exótica, fantasiosa e distorcida sobretudo, no dia 20 de novembro (DIAS e BENTO, 2015).

A partir dos avanços legais, no que tange uma educação que priorize uma Preta Infância dentro dos territórios infantis, Abramowicz (2018) afirma que a Educação Infantil teve avanços na política pública do sistema educacional. Mas, esses avanços sempre foram tímidos se equiparados com outros níveis educacionais. Ela ainda afirma que essa timidez foi desencadeada pela construção histórica da educação infantil, a qual foi destinada para as classes populares e subalternizadas, uma vez que as crianças pequenas não possuem força política consubstanciada para lutar pelos seus direitos. E, sempre que a criança esteve nas agendas governamentais, tomando lugar de destaque, era com uma importância social baseada em ideologias sanitaristas, higienistas e de contenção da criança e de sua família pobre e negra.

Rosemberg (2014) denuncia a posição de marginalidade atribuída à creche pelo aparelho educacional brasileiro. Aponta para a necessidade de maior atenção dos pesquisadores e ativistas das relações raciais quanto ao direito à educação de bebês e crianças bem pequenas, a saber, crianças de 0 a 3 anos. Uma vez que, possivelmente, a marginalidade da creche ficará ainda mais agravada no momento que a pré-escola foi legitimada como etapa obrigatória. Conforme evidenciamos em Rosemberg (2014, p. 757):

[...] Como se sabe, em abril de 2013, a presidenta Dilma Rousseff aprovou a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que, entre outras medidas, regulamentou a obrigatoriedade de frequência e matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola (regulamentação da emenda constitucional 59 de 2009), e na sua universalização conforme interpretações apressadas e equivocadas. Pesquisa realizada em 2009 apontava e sustentava o temor de ativistas e pesquisadores brasileiros de que ocorra uma cisão ainda maior do que a observada no presente entre creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2011). Tais observações conduzem à conclusão deste artigo: a necessidade de um monitoramento por ativistas e pesquisadores das relações raciais na educação referente à implementação desse dispositivo. Como argumentei, o racismo institucional tem-se mantido pelas chamadas políticas universalistas, que, no Brasil, de democráticas, pouco têm. Qual será o impacto da implementação da obrigatoriedade de frequência e matrícula em pré-escola entre famílias e crianças negras e brancas, particularmente para as de até 3 anos?

Diante do cenário delineado acerca da Educação Infantil, diante da invisibilidade de políticas públicas para as crianças pequenas, pretas e pobres, diante da marginalização da creche, diante das políticas de cisão entre a creche a pré-escola, diante da precarização do trabalho pedagógico, diante da carência orçamentária e estrutural dos territórios infantis, percebe-se que inúmeros percalços se fizeram presentes durante a gestação, o nascimento e o crescimento da educação para as crianças pequenas, pretas e pobres.

Quando a educação Infantil foi inserida na educação básica, conforme mencionamos anteriormente, as dificuldades não acabaram, pelo contrário, diversos problemas persistiram, quer seja a precariedade na quantidade de instituições ofertantes, quer seja a grande demanda de crianças, quer seja a formação inadequada dos profissionais inseridos na educação para os pequenos e quer seja a invisibilidade das infâncias negras. Conforme observamos em Carvalho (2012):

A falta de recursos incide diretamente na questão da qualidade, o que vem colocando desafios aos sistemas de ensino que estão absorvendo as creches. A qualidade de atendimento envolve, além de questões orçamentárias, a profissionalização dos educadores e a implantação de uma política de recursos humanos para os profissionais da área, o estabelecimento de padrões que garantam o espaço físico adequado (com brinquedos, livros e demais materiais necessários) e adoção de propostas educacionais consistentes (principalmente as que acreditam no potencial das crianças) (CARVALHO, 2012, p.88).

Ao olhar para o nosso ingresso no Djalma Ramos²⁹, rememoramos nossa luta e resistência para permanecer nesse território onde atuamos no município de Lauro de Freitas/BA. Depois de quase um ano atuando como professoras, fomos convidadas a sair da creche, porque para o município quem deveria ocupar esse lugar eram as professoras Redas³⁰ e não as concursadas.

Como somos um coletivo de mulheres negras e professoras, sempre partilhamos nossas dores e alegrias, sofremos juntas. Com o convite de saída, acionamos o sindicato, solicitamos uma reunião com a Secretária de Educação. Expusemos nossas justificativas, trouxemos leis. Enfim, lutamos, resistimos e ficamos, nos aquilombamos como o único território de educação infantil com mais servidores concursados do município. E, ao longo dos últimos cinco anos, conseguimos construir uma educação afrofeminina e antirracista para as crianças pequenas no Djalma.

²⁹ Centro Municipal de Educação Infantil situado em Vida Nova Lauro de Freitas

³⁰ Regime Especial de Direito Administrativo - REDA.

A partir dessas lutas e resistência explicitadas acima, compreendemos que os territórios infantis, sobretudo na Bahia, historicamente, são ocupados por mulheres e crianças pretas e pobres. A esses/as atores/as sempre foi imposto o lugar de marginalidade e subalternidade. Spivak (2014) afirma que esses subalternos precisam romper com esses padrões e falar do seu lugar, do seu fazer. E é justamente o que refletimos nesta Pesquisa, a busca de espaços em que as vozes de nossas crianças sejam potencializadas de uma forma insurgente e transgressora para, então, poderem vivenciar sua infância como criança negra. Nesse sentido, nós nos debruçamos com o pensamento de Spivak (2014) e ressignificamos: *pode o subalterno falar nos territórios infantis?*

Os Centros de Educação Infantil públicos ainda se resumem a serem espaços para pobres, com uma educação que se destina a mantê-los nesse lugar de pobreza e desigualdade social, sem nenhum tipo de dignidade, ainda mais no que se refere a questões raciais. Concordamos com Cavalleiro (2018), ao afirmar que precisamos romper com silenciamento marginalizado em que submetemos nossas crianças pretas dentro dos territórios infantis, ao fomentar uma conjuntura complexa e duradora de uma vida social exclusiva e sem pertencimento. Ou seja, uma infância brancocêntrica e eurocentrada, em que a negritude não faz parte da infância de nossas crianças pequenas.

Refletimos sobre a necessidade de um território infantil em que se valorize e respeite as singularidades e o direito a uma infância enegrecida, desobedecendo a ordem das políticas públicas estruturalmente racistas. Dentro da escola é preciso criar práticas em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, trazendo a possibilidade de dialogar sobre as relações raciais, tema importante para o reconhecimento da existência e do pertencimento da criança negra e que, constantemente, são ignorados e silenciados nos territórios infantis.

A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES 2009, p. 195).

Como já dito, acreditamos na infância enquanto uma experiência única e individual de cada sujeito, que pode ou não atravessar o adulto ou criança. (ABRAMOWICZ,

LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009). Se a existência da criança preta é apagada, inviabilizada e silenciada desde o surgimento da educação infantil, como também em políticas públicas até chegar ao chão da escola, como é possível que ela tenha infância dentro dos territórios infantis? Será que todas as crianças tiveram infância? E as crianças negras e pobres? E nós tivemos infância? Boi da cara preta, não roube nossa infância negra!

2.3. COMO OS CORPOS DAS CRIANÇAS NEGRAS SÃO MARCADOS NOS TERRITÓRIOS INFANTIS?

*Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esse menino que tem medo de careta [...]
Cantiga Popular*

Quantas crianças são embaladas com essa música: “Boi, Boi, Boi, boi da cara preta?”. Quantas famílias pretas, ninam seus filhos com essa canção melancólica e supostamente inocente? Quantas vezes a ouvimos em nossa infância e cantamos para as nossas crianças? Em quantos lares ela é cantada e perpetuada? Em quantos territórios infantis essa cantiga é reproduzida? Quantas crianças, ao ouvir e internalizar essa canção, vão querer se identificar com a sua própria cara preta?

O cirandar inocente e racista de cantigas como essas são reproduzidas por nós, professoras na Educação Infantil, muitas vezes sem refletir como *racismo estrutural* se infiltra na sociedade, em nossos pensamentos, sentimentos e ações, ao nos atravessar e violentar, cotidianamente, e aos corpos de nossas crianças³¹ bem pequenas. Com esses atravessamentos, as crianças, ao vivenciar sua infância, buscam incessantemente se distanciar do *boi da cara preta*? Qual imaginário da sociedade e de nossas crianças é representado por um bicho que pega, que amedronta, que é feio e que é preto?

A partir da década de 1980, apesar de o Movimento Negro denunciar a presença de uma pedagogia embranquecida, essas denúncias foram importantes e necessárias mas ainda assim não diminuíram a disseminação de uma pedagogia racista, imbuída de um exemplo

³¹ Quando falamos de crianças bem pequenas estamos nos referindo a crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, pois compactuamos com a divisão estabelecida pelo Banco Nacional Comum Curricular para Educação Infantil –BNCCEI, o presente documento estabelece uma divisão, em três etapas, para melhor compreendermos as crianças, são elas: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

pedagógico que perpetuava preconceitos às crianças pequeninhas negras e a cultura afro-brasileira e africana (SANTIAGO, 2015). Nesse panorama, percebemos que ainda hoje, diferentes práticas racistas ainda são disseminadas, as crianças pretas crescem e se aproximam de uma cultura eurocentrada que é distante dos seus corpos e de uma infância enegrecida. Nesse cirandar em que nossas crianças bem pequenas são embaladas, é possível imaginar como os corpos de nossas crianças vão sendo marcados, violentados e sentenciados?

A pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010) nos leva a refletir sobre as questões raciais numa creche de São Paulo, utilizando métodos como observações diárias, diário de campo e entrevistas com as professoras³². Cotidianamente, na creche, elas observavam como se dava as relações raciais no dia a dia das crianças e dos adultos em seus afazeres pedagógicos alicerçados com base nos conceitos de raça e infância. Foi observado que as professoras da creche deram mais afagos, beijos e ‘paparicação’³³ para as crianças brancas, ou seja, os corpos negros das crianças seguem resistindo e sobrevivendo a diferentes ações impregnadas pelo racismo desde pequenas.

[...] Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido. [...] Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, e também considerado causa de problemas na coluna. [...] Um corpo negro suado tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um” lança de si odores e vapores que acabam fazendo do outro também “um”, a partir da umidade que passa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude. Além da questão do corpo, o cheiro faz parte de uma cuidadosa construção racista sobre o que é um corpo esteticamente aceitável, na qual ao negro cabe uma concepção depreciativa do corpo [...] (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p.219-220).

Segundo as autoras (2010), os dados da pesquisa revelaram que a creche funcionava por meio de práticas educativas embasadas em uma “micropenalidade do corpo”, seja pela criança ter um corpo mais gordo, seja pelo seu suor, seja pelo seu cheiro, seja pelo simples fato de ser negro. As autoras constataram que as práticas racistas na educação infantil se apresentam nas relações afetivas e corporais, e, principalmente, no controle desse corpo pela disciplina punitiva e na limpeza do mesmo a partir de práticas higienistas.

³² Utilizamos professoras no feminino em vez de professores, pois além de ser uma forma de resistência, o corpo docente da educação infantil majoritariamente é composto por mulheres.

³³ Esse termo foi utilizado pelas autoras para expressar formas de carinhos, abraços, afagos e elogios na relação adulto e criança num território infantil.

Se a criança bem pequena se expressa com mais frequência suas emoções e sentimentos através do corpo, sobretudo, os bebês e as crianças até 3 anos, é justamente através das expressões corporais que ela dialoga com o mundo, absorvendo e exteriorizando as suas sensações, percepções e sentimentos que são marcados em seu corpo, seja de forma positiva ou negativa. Compreendemos, então, que desde a tenra idade as crianças pequenas e pretas têm seus corpos marcados pelas práticas racistas dentro dos territórios infantis.

Santiago (2015), em sua pesquisa etnográfica, analisa uma creche por meio das crianças pequenininhas e suas relações com as docentes, observando especificamente como os mecanismos racistas envolvem essa relação na educação infantil. Ele aponta para a existência de processos racistas que fomentam a exclusão dos saberes afrobrasileiros e africanos dos territórios da educação infantil. E, conseqüentemente práticas, que eliminam as vivências de meninas e meninos negros relacionados a aceitação do seu corpo, aos afetos e a sua ancestralidade.

Ao “negarem” o carinho e a atenção para as crianças pequenininhas negras, as docentes legitimam a lógica excludente da sociedade, favorecendo a regulamentação de uma hierarquia racial fundamentada no colonialismo racista. O objetivo desse processo é marcar, através da ação do poder, aqueles e aquelas que se distanciam da norma, sendo esta entendida como um mecanismo que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação e hierarquização entre eles (SANTIAGO, 2015, p.447).

De acordo com LDBEN, o cuidar e educar precisam estar integrados nas ações pedagógicas dos professores e da instituição de educação infantil. Sabemos que quando a professora cuida, ela educa simultaneamente, são ações indissociáveis, mas também subjetivas. Pois essas subjetividades estão relacionadas com as construções sociais, políticas e educacionais da docente. São esses conceitos incorporados que vai fazer com que a criança bem pequena e negra seja a última a ser trocada³⁴, pois no imaginário social perpetuado de forma racista, foi introjetado que elas são mais resistentes a aguentar o xixi no corpo.

³⁴ No documentário: Masculinidade Tóxica, Raquel Franzim, coordenadora do Instituto Alana, chama nossa atenção que as professoras da creche aceitam os meninos sujos com o nariz escorrendo, como se os meninos fossem mais resistentes em relação as meninas, mas quando se fala dos bebês e meninos negros, eles são os últimos a serem trocados, pois no imaginário da sociedade se construiu que eles aguentam mais. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/o-silencio-dos-homens-documentario-discute-masculinidade-toxica/> >. Acesso em 10 de jul. de 2020.

A partir dessa prática, é possível ainda afirmar que o cuidado na educação infantil visa ser um dispositivo normativo e regulador dos corpos negros enquanto método de dominação racista e higienista. Como essa criança pequena vai lidar com diferentes práticas racistas que são normalizadas e naturalizadas? Palavras que vão marcando seus corpos como: “Você está com cheiro de preto!”, “Ela é uma negra linda, tem traços finos! ” “Esse menino não tem jeito, ele é uma peste!” Ou mesmo, como essa criança vai lidar com a ausência de afagos e carinhos que são constituídos a qualquer criança em desenvolvimento? Através dessas reflexões, é perceptível apontar que dentro dos *territórios infantis* fica desenhado os privilégios que a criança branca possui em relação a negra. As crianças brancas são mais paparicadas, amadas e idealizadas como modelo ideal de padrão de beleza e de infância.

Cavalleiro (2018), em sua pesquisa realizada em 1998, observou por oito meses uma instituição pública de educação infantil. Tinha como princípio, em sua pesquisa, observar como a interação social das crianças negras no espaço da pré-escola e na família estavam sendo construídas. A pesquisadora analisou a relação cotidiana dentro da escola entre as crianças e os adultos e as possíveis intervenções das professoras e das famílias, como também as relações de discriminação e preconceito raciais à criança pequena negra, no que tange a identificação da questão racial na composição da identidade dessas crianças.

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje é somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num ‘espaço que não é o seu’. A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento de sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno (CAVALLEIRO, 2018, p.100).

Em sua pesquisa Cavalleiro (2018) constatou que as duas instituições, a escola e a família, reproduzem um silêncio impregnado de racismo, pois eles ajudam a reforçar diferentes preconceitos que são reproduzidos corriqueiramente tanto de forma verbal, e, principalmente, de forma silenciosa. Além disso, seu estudo revelou uma situação bastante complicada, uma vez que as crianças negras estão absorvendo conceitos que contribui para uma construção identitária negativa, através de alicerces valorativos embranquecidos. Diante dessa problemática levantada por Cavalleiro (2018), vale questionar: quais marcas os territórios infantis estão deixando nos corpos de nossas crianças negras?

As marcas do racismo na Educação Infantil se apresentam nas relações corporais e afetivas que envolvem as brincadeiras quando uma criança preta é colocada para ser sempre a empregada doméstica, ou quando uma criança branca se nega tocar em sua colega negra, dar um abraço. Fomentando, assim, que o processo de construção identitária da criança pequena, normalmente, é de ser colocada como a inferior e a subjugada (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010).

Oliveira e Abramowicz (2010) acreditam que a escola brasileira foi fundamentada nos alicerces coloniais de ser uma instituição única e igual para todos, propagando de forma velada e silenciosa o desrespeito as minorias e as diferenças. Por isso, para as autoras, as educadoras necessitam de um saber específico para tratar dessas situações: “Isso implica, por parte da escola e dos educadores/professores, uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões, etc., com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar [...] (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.214)” .

Ou seja, é preciso criar práticas decoloniais em que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro dos territórios infantis, trazendo a possibilidade de dialogar com a criança pequena sobre as relações raciais, tema importante para o desenvolvimento de pertencimento da criança e que, muitas vezes, são ignorados pelas professoras. E para que isso aconteça, se faz necessário compreender que descolonizar é um processo bastante complexo, “[...] é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital” (ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014, p. 462).

Grande parte das crianças, negras e pobres, que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil, desconhecem que fazem parte de um coletivo histórico e cultural afrodescendente, que, portanto, são herdeiras culturais do imenso patrimônio civilizatório africano, e que carregam em seus corpos, sob camadas e camadas de silenciamentos, marcas identitárias próprias e potentes. Isso porque a carência de possibilidades das crianças negras se indentificarem, no ambiente da creche, enquanto território infantil que pode trazer referências do patrimônio cultural afro-brasileiro, é quase nulo e ocasiona um

vácuo, um distanciamento, que é completado pelas concepções raciais de embraquecimento (BENTO, 2012).

Santiago (2015) chama nossa atenção para as histórias contadas nos territórios infantis, que nos remete a falta de pertencimento identitário afro-brasileiro, como também as imagens fixas nas paredes das creches e pré-escolas que nos contam um padrão racial que não é do negro. Essas mensagens do não dito, do oculto, fomentam as estruturas subalternas ao direcionamento da falta de aceitação social da negritude, fomentando os padrões de discriminação que se propagam nos espaços enquanto aceitável ou não.

As creches, quando rejeitam os apostes africanos ou afro-brasileiros que as crianças pequeninhas trazem para o espaço da educação, legitimam o processo de colonização presente na sociedade, construindo pedagogias pautadas na hierarquização das diferenças que compõem a educação infantil. Dentro desse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos/as como “menores”, carentes, sujos/as, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores (SANTIAGO, 2015, p.454).

2.4. AS CRIANÇAS NEGRAS NOS TERRITÓRIOS INFANTIS: QUEM CONSTRÓI OS CURRÍCULOS?

Ao refletimos sobre esses pontos levantados, pensamos no território infantil como um espaço que é impregnado de micropolíticas silenciosas e racistas. Se a criança pequena observa imagens de crianças não negras, ouve e lê histórias em que as crianças brancas são as mais belas e as boas, evidentemente ela vai se distanciar de sua ancestralidade e de sua cultura. Por isso, faz-se necessário pensar que a criança pequena e negra estar também no centro curricular de qualquer pedagogia, pois ela produz cultura em diferentes interações conforme evidenciamos em Trinidad (2012).

[...] A criança é o centro do planejamento curricular, isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem. Estudos mais recentes realizados com crianças defendem que elas, por meio de suas interações, produzem culturas. De acordo com essas teorias, é por meio das brincadeiras que as crianças se apropriam de significados construídos em coletivos sociais e dão a esses significados sentidos únicos que as fazem únicas em seus modos de ser, sentir e agir. Uma criança se desenvolve e produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas. Assim, compreende-se que a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnico-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de

acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos (TRINIDAD, 2012, p.122).

Assim como Trinidad (2012), as pesquisadoras Oliveira e Abramowicz (2010) nos fazem afirmar como a questão racial faz parte do currículo de crianças pequenas, mesmo que as professoras não tenham noção desse fato. Além disso, as autoras demonstraram o quanto nesse processo identitário a criança negra é inferiorizada e subjugada. Ou seja, a escola continua reproduzindo um currículo majoritariamente hegemônico, eurocêntrico e colonial em que privilegia a branquitude.

Nesse panorama, é notório afirmar que as crianças pequenas apresentam uma realidade existencial marcada por ausência de representatividade na mídia televisiva, nas redes sociais e nos livros escolares. Frequentemente, suas vidas são vividas em lares violentos, expostas à marginalização dos corpos negros, à fragilidade social, com mínimo acesso a direitos básicos. Quase nenhuma atenção é dada a essas crianças pelo Estado e pelos territórios infantis, pouco se fala, pouco se discute sobre isso, quando se perspectiva o quanto há ainda a fazer para mudar esse grave problema social e educacional no Brasil.

Por isso, é fundante construir uma proposta metodológica em que sejam observadas as angústias apresentadas pelas crianças, em que elas estão inseridas e com as marcas fenotípicas e culturais elas possuem. Além disso, é preciso compreender que diversas vezes elas não são ouvidas e nem levadas em consideração, sobretudo, a criança negra e pobre. Assim, é preciso caminhar para construção de uma prática pedagógica para a diferença e para alteridade³⁵ (MACEDO, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI, pensa na criança como um sujeito histórico e de direitos. Nas interações, relações e práticas do dia a dia, esse pequeno ser vivencia, constrói sua identidade individual, e com o grupo, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, interroga e constrói pensamentos e sentimentos acerca da natureza e da sociedade. Assim, ele produz cultura (BRASIL, 2009).

Em consonância ao que foi dito, se faz preponderante compactuar com Macedo

³⁵ Compactuamos com a ótica de Sarmiento (2005, p. 371), para ele alteridade: “É, fundamentalmente, sobre as condições e características que fazem a diferença do grupo geracional infância que se debruça a sociologia da infância. Esta, com efeito, não é uma mera análise sociológica aplicada a um grupo etário definido. Ao circunscrever o objecto teórico, constrói as condições da sua especificidade”.

(2013), pois ele afirma que muitas vezes o currículo das crianças pequenas é pensado para elas e não com elas. O autor afirma ainda que é preciso levar em consideração o que, e como os pequenos pensam, porque eles são sujeitos pensantes e atuantes. Em seus livros, o autor nomeia os educandos como *crianças curriculantes*³⁶, pois verdadeiramente podem ser atuantes na escolha do currículo da escola.

Arelado a esse currículo, busca-se compreender/respeitar a criança em conformidade com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03³⁷, que pensa a infância imbricada numa sociedade em movimento constante, onde a construção das marcas identitárias, a valorização da autoestima, o respeito as diferenças e as singularidades, são componentes para a formação afro-brasileira que nossas crianças pequenas nos impõem diariamente.

Para corroborar ao nosso pensamento, trazemos a Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil- BNCCEI que promulga seis direitos a aprendizagem que deve ser garantido a criança. São eles: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Todos esses direitos são importantes, pois eles atendem aos princípios éticos, políticos e estéticos descritos no DCNEI.

Nesta pesquisa, nós nos ativemos ao direito da criança em *conhecer-se*, o qual possibilita a construção da identidade pessoal, social e cultural da criança, por meio de constituição de uma imagem positiva de si e seus grupos de pertencas, através de diferentes vivencias de cuidados, socializações, brincadeiras e linguagens em diferentes territórios infantis (OLIVEIRA, 2020).

Sobremaneira, precisamos de diferentes práticas antirracistas em que nossas crianças pequenas e negras se fortaleçam de sua negritude e cresçam compreendendo a importância de ser negro num estado com tanta diversidade como é nossa Bahia. Na perspectiva de Cavalleiro:

[...] no cotidiano escolar, a educação anti-racista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e dos tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (CAVALLEIRO, 2001, p.150).

³⁶ Na perspectiva de Macedo (2013, p. 29) “crianças curriculantes se apresentariam para configurar e colorir mais (in) tensamente os cenários curriculares, em geral feitos para elas, mas meramente com elas”.

³⁷ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Assim, o caminho em que acreditamos ser necessário para uma educação antirracista é consideramos relevante pensar em práticas pedagógicas (em currículos) com personalidades femininas negras. A representatividade de mulheres negras como caminho de aproximação das crianças como suas marcas identitárias, de sua cultura, da maneira como pensam e sentem o mundo afetivamente, ou mesmo pelo reconhecimento de seu direito de ser e de existir como criança negra. Como podemos evidenciar na fala de Luz (2013), quando ela afirma que nossas crianças reivindicam o direito de serem e de estarem no mundo, e empoderá-las traz novas possibilidades de vida e de sonhos.

2.5. COMO OS CORPOS DAS CRIANÇAS NEGRAS RESSIGNIFICAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Quando começamos a trabalhar com personalidades negras, ouvíamos de muitas crianças que a personalidade era feia, velha, cansada, tinha cabelo feio e duro. Isso para nossas crianças era muito natural de explicar, elas cresceram ouvindo esses conceitos por meio da televisão, dos livros didáticos, das histórias lidas/contadas, pelos bonecos e principalmente pelas pessoas de sua família, da escola e de toda sociedade. Diante dessas reações, é necessário problematizar: como vamos ensinar nossas crianças a se amarem, se diariamente somos ensinados a não gostar de nós mesmas, a não gostar de quem somos, distanciando de nossa história, de nossos antepassados e de nossa imagem de nossos corpos negros?

Amor de Deus (2020) identifica o corpo negro como marca identitária da diáspora africana. Para a pesquisadora, o corpo dos africanos e de seus descendentes são possibilidades de afirmação de uma cultura singular ou negação desse corpo, para uma aproximação da cultura embraquecida. O corpo tem uma tarefa dual, ao mesmo tempo que ele fala de um coletivo que traz um passado, uma memória e uma raça, ele também fala por si através do grupo social em que esse corpo está inserido. Por isso, para Amor de Deus (2020), quando se trata do corpo negro enquanto marca identitária para o sujeito, não podemos deixar de mencionar que esse corpo carrega histórias, performances, marcas e com certeza, uma ancestralidade.

Gomes (2003), durante sua pesquisa constatou que a construção da identidade se dá através do corpo e pode ser lido como uma âncora da identidade negra. Pois, somos sujeitos corporais e o nosso corpo é meio de linguagem e mensagem. Nosso corpo negro nos conta uma história ancestral afrodiaspórica. Essa memória da negritude precisa ser uma atividade pedagógica potente, com ramificações na história e cultura afro-brasileira dentro dos territórios infantis.

Maria Aparecida Bento (2012) chama nossa atenção para a importância do corpo na construção da identidade da criança pequena. Para ela, a criança, ao receber constantes mensagens que não é tão bonita, não é tão atraente quanto sua colega branca, pois seus traços são avaliados como feios, vinculados a estereótipos de sujeira, incorpora uma grande problemática em sua construção identitária:

Provavelmente, a consciência que a criança adquire é de que seu corpo provoca essas rejeições, e essa percepção pode estabelecer uma relação ruim com esse corpo. A associação da cor preta com sujeira apareceu seguidamente em situações de discriminação. Dessa e de outras formas, o corpo negro passa a ser sentido como corpo que traz dor, corpo indesejado, que precisa ser modificado [...]. Coloca-se o desejo de ter um corpo branco, aquele considerado bonito, agradável (BENTO, 2012, p.111).

Essa reflexão trazida por Bento (2012) nos fez rememorar uma situação de dor que uma criança externalizou durante uma de nossas aulas. Isso aconteceu quando estávamos trabalhando com personalidades negras e uma de nossas ações era contar uma história chamada “O mundo no black power de Tayó”, de Kiusam Oliveira. Após a atividade de contação dessa história, começamos a conversar com o grupo sobre nossas ancestralidades, sobre nossa cor, nossos corpos e nossos cabelos. Nesse diálogo, uma criança externalizou que ela era negra e sua coleguinha também. A criança, ao ouvir de sua coleguinha que ela era negra, deferiu um grito de dor e de repulsa, com lágrimas nos olhos externalizou que não era negra nada. Essa atitude, aguda e extrema, de uma criança tão pequena nos faz refletir como os corpos de nossas crianças são violentados, indesejados e marcados desde muito cedo.

Precisamos entender que a criança negra não é ‘moreninha’, ‘marrozinha’, nem ‘pretinha’. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado as pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras... Assim, melhor do que chama-la de ‘moreninha’ para disfarçar sua negritude é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo (CAVALLEIRO, 2001, p.156).

Nesse panorama, quando pensamos em práticas pedagógicas com personalidades femininas negras, abrimos caminho para que as nossas crianças possam se reconhecer na cultura africana que deu origem a nossa ancestralidade como povo diaspórico. Como podemos evidenciar na fala de Cavalleiro (2008), quando ela define que “ [...] um projeto de educação para a igualdade racial e de gênero, é condição básica para a consolidação dos direitos humanos, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (CAVALLEIRO, 2008, p.70) ”.

Concluimos este capítulo afirmando que, desde o ventre de suas mães, as crianças pretas são marcadas pelas estruturas racistas. Ao nascerem, seus corpos continuam sendo marcados pejorativamente de maneira repetida e ininterrupta. Nos territórios infantis, esses corpos infantis são violentados racialmente, seja por meio da invisibilidade dos negros nas histórias infantis, pelo seu apagamento nas paredes das escolas, nos brinquedos embranquecidos, no silenciamento das práticas pedagógicas, seja pela ausência de beijos e afagos para as crianças pretas; seja pela ausência de políticas públicas para uma educação antirracista eficaz. Estamos falando de corpos de crianças bem pequenas marcados pelo racismo, pelos processos civilizatórios da colonização, pelas práticas de naturalização do sexismo, heteronormatividade e pelas colonialidades pedagógicas.

Por isso, é mais que necessário iniciarmos um movimento decolonial, de superação das colonialidades pedagógicas, em que as crianças pretas fomentem novas formas de se construir Pret@gogias³⁸, com práticas afirmativas, afrofemininas e antirracistas. Esperamos, não deixar invisíveis às crianças que ocupam os Centros Municipais de Educação Infantil, visto que, seus corpos são marcas identitárias da diáspora africana, suas *escrevivências*, autobiografias, narrativas, memórias, e suas formas de resistência cotidianas são fontes cruciais de saberes para os territórios infantis compreenderem, respeitarem e enaltecerem a história ancestral da população negra e das diversas matrizes civilizatórias que constituem essa população. Por isso, reafirmamos: “boi, boi, boi da cara preta, não roube a nossa infância negra!” E, assim findamos esse capítulo com um trecho da canção de Negra Li, *Raízes*³⁹:

³⁸ Segundo Petit e Silva (2015), a Pret@gogia é um conceito criado a partir dos elementos da cosmovisão africana, buscando sabores, conceitos e conhecimentos de matriz africana para os seus afrodescendentes, ou seja, um modo singular de ser e estar no mundo, um modo epistemológico de fazer ciência preta.

³⁹ Trecho da canção de Negra Li, intitulada: Raízes. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/negra-li/raizes-part-rael/#album:raizes-2018>> Acesso em jul. 2020.

*[...] Já é tempo de sonhar,
Superar o pesadelo,
Ninguém mais vai nos calar e acorrentar o tornozelo,
Sou rainha de Sabá,
A coroa é o meu cabelo,
O meu canto milenar,
Ninguém pode interrompê-lo.
Temos a cor da noite, filhos do açoite,
Tipo Usain Bolt,
Ninguém pode alcançar,
E nada nos cala, já foi a senzala,
Já tentaram bala,
Ninguém vai nos parar,
Filhos de Luanda, vindos de Wakanda,
Hoje os pretos manda,
Cê vai ter que escutar,
Por mais heróina com mais melanina,
Tipo Jovelina [...]*

CAPÍTULO 3

SAMBA LELÊ TÁ DOENTE, MAS NÃO ESTÁ COM A CABEÇA QUEBRADA... PERSONALIDADES NEGRAS, PARA QUE TE QUERO?

*Fadas negras nordestinas⁴⁰
Eu quero uma história nova
Não este conto de fadas brancas e ordinárias
Donas de nossas façanhas.
Eu quero um direito antigo
Engavetado em discursos
Contidos, paliativos
(cheios de maçãs e peras)
Bordados de culpa e crimes
Eu quero de volta, de pronto
As chaves dessas gavetas
Dos arquivos trancafiados
Onde jazem meus heróis
Uma “nova” história velha
Cheia de fadas beijudas
Fazendo auê, algazarra
Com argolas nas orelhas,
De cabelo pixaim
Engasgando príncipes brancos
Com talos de abacaxi
Lepê Correia*

3.1. NA CANTIGA DE RODA: NÓS – MULHERES PRETAS, NOSSO FEMINISMO ENEGRECIDO E NOSSAS EPISTEMOLOGIAS PRETAS...

Dandara, Maria Felipa, Teresa de Benguela, Rosa Paulino, Antonieta de Barros, Leda Maria Martins, Lélia Gonzalez, Neuza Santos, Hilária Batista de Almeida, Carolina Maria de Jesus, Mãe Menininha do Gantois, Conceição Evaristo, Mãe Stella de Oxóssi, Marielle Franco e tantas outras mulheres que não caberia neste capítulo, nem tão pouco nesta dissertação. São mulheres negras que irmanadas de suas afroexistências construíram sua cantiga decolonial, seja por meio da arte, da literatura, da política, da epistemologia, seja por meio da religiosidade, da resistência e da insurgência. Contribuíram e contribuem para uma sociedade mais ancestral, mais enegrecida, mais decolonial e mais feminina. Mas

⁴⁰Poema: Fadas Negras Nordestinas escrito por Lepê Correia. Disponível em: <
<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/11-textos-dos-autores/625-lepe-correia-fadas-negras-nordestinas/>
> Acesso em 05 de ago. de 2020.

seus nomes, suas histórias, seus legados não são mencionados na cantiga oficial. E, quando seus nomes são lembrados, eles são cantados num enredo hegemônico, racista, heteronormativo, sexista e brancocêntrico. Uma vez que suas histórias de vida, suas obras, suas narrativas são minimizadas e diminuídas até serem esquecidas e aniquiladas.

Esse aniquilamento orquestrado pelos homens brancos ocidentais, os quais partilhavam de um privilégio epistêmico. Impuseram um projeto imperialista/colonial/patriarcal, disseminando uma injustiça social e desqualificando outros pensamentos. Assim, foram construídas as universidades ocidentalizadas, as quais impuseram suas cantigas coloniais para o mundo. Pois, outras epistemologias como a dos: mulçumanos e judeus, africanos, povos indígenas e das mulheres eram desconsideradas e marginalizadas, fomentando um *epistemicídio*⁴¹ contra esses povos (GROSFOGUEL, 2016).

Ao pensar no *epistemicídio*, nos aproximamos da contribuição de Carneiro (2005). Para a autora (2005), esse movimento não apenas invalida e diminui os conhecimentos dos povos. Ele é uma metodologia constante e perversa na produção da miséria desses povos, e, certamente do povo negro. Visto que, quando o *epistemicídio* inferioriza os conhecimentos dos povos marginalizados, também minimiza a sua produção individual e coletiva, enquanto sujeitos produtores de conhecimentos. Com esse processo, o *epistemicídio* aniquila a possibilidade de legitimação do conhecimento e da racionalidade do povo quando é subalternizado. Ao deslegitimar a possibilidade de aprender, ele inviabiliza o protagonismo de saberes e de conhecimentos, como ocorreu com o povo negro.

Diante do projeto de aniquilamento dos povos subalternizados pelo *epistemicídio*, compreendemos que a história do povo preto ainda é vivida pelo processo violento de apagamento social, econômico, racial e educacional.

No documentário: *O negro da senzala ao soul*⁴², Beatriz Nascimento (1977) afirma que o negro ainda não tem sua história escrita. Isso porque, a universidade e a escola não apresentam uma história certa do passado negro. Como as histórias foram escritas por mãos brancas, elas negligenciam e são omissas aos fatos importantes. Uma vez que deformam a

⁴¹De acordo com Grosfoguel (2016), o *epistemicídio* é uma forma de aniquilamento de conhecimentos relacionando ao extermínio dos povos marginalizados que também produz conhecimento.

⁴²Documentário *O negro da senzala*, produzido pela Tv cultura em 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>> Acesso em 10 de ago. de 2020.

história da população negra, ao reduzi-la apenas para a época da escravidão. Deixando de lado, outras formas do negro viver no Brasil, sem levar em consideração, por exemplo, o processo de alforria em todos os séculos de escravidão.

A esse despeito, Nascimento (1974), em seu artigo: *Por uma história do homem negro*, é categórica, quando afirma que os negros precisam romper com a posição de dominados.

[...] É tempo de falarmos de nós mesmos não como “contribuintes” nem como vítimas de uma formação históricossocial, mas como participantes desta formação. Quando nos propomos a escrever uma História do Negro no Brasil, sabíamos da dificuldade de tal empreendimento, entretanto se nos apresentou uma dificuldade inicial que foi o encontro de uma metodologia adequada e de uma outra conceitualização não só no nível do estudo em si, mas mais precisamente na utilização de conceitos que vão de encontro àqueles universalizados pela dominação ocidental, os quais consistem em expressar a posição do dominador frente aos seus dominados (NASCIMENTO, 1974, p. 101).

Em conformidade ao que foi exposto, corroboramos com Evaristo (2009), ao chamar a nossa atenção acerca da displicência da história oficial, quando narra a história por uma via colonial e embranquecida. Pois não é mencionado em nossa história brasileira, os legados de diferentes personalidades negros/as. Nesse panorama, o Movimento Negro, vem contra a ordem hegemônica. Ao lutar para evidenciar o protagonismo dos homens e mulheres negros, os quais inegavelmente, tem um legado consubstanciado em nossa ancestralidade, em nossa história e em nossa narrativa.

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outros e outras heroínas no Panteão de heróis nacionais. Tal resistência por parte do discurso oficial em incorporar, como eventos históricos nacionais, aqueles ligados à trajetória dos africanos e de seus descendentes no Brasil (EVARISTO, 2009, p.24).

Evaristo (2009) ainda denuncia os estudiosos que negam a existência da literatura de negras e negros, visto que a justificativa deles é sobre a universalidade da arte. Ademais, munidos de práticas racistas, esses estudiosos, acreditam que a vivência da população negra é insuficiente para construir uma literatura com todos os seus arquétipos percursos de sua estética e epistemologia. Evaristo (2009), ao refletir sobre sua própria escrita, delimita o

nascimento de uma literatura afro-brasileira, com a atuação de uma literatura negra, feminina e *escreviente*.

3.2. NÓS - MULHERES PRETAS

Em razão do apagamento da população negra das histórias e literaturas. Evidenciamos que a historiografia de maneira insuficiente quase não menciona a construção de gênero, sobretudo na sua relação com a raça. É por meio da ficção, de forma mais proeminente que é possível organizar e estruturar os elementos consignatários do ser mulher e do ser mulher negra em nossa sociedade. A primeira mulher negra a ser mencionada em nossa história oficial, com exceção das rainhas, foi Chica da Silva, apresentada como a mulher que encantou o amante português por meio do afeto e do sexo. Isto é, as mulheres pretas sendo retratadas como exóticas, sensuais e insinuantes (CARNEIRO, 2019).

O papel relegado aos negros sempre foi secundário e chegamos a essa triste conclusão quando nos deparamos com documentos do início do século; um fato interessante é recorrermos às propagandas impressas em suplementos e revistas femininas do período. Primeiramente, notamos que o público-alvo, a quem o produto é destinado, é a família de classe média, comumente retratada com o pai, a mãe e os filhos, brancos, e ao fundo tem-se a figura de uma negra, forte e trajada de uniforme e avental, para que não haja dúvida de que ela não faz parte da família e, sobretudo, não possui nenhum laço consanguíneo. As cartilhas infantis, até bem pouco tempo atrás, também reforçavam essa visão de negras somente como empregadas domésticas (CARNEIRO, 2019, p.157).

Esse pensamento colonial, arcaico, racista e sexista foi disseminado em nossa sociedade. E, atualmente, ainda presenciamos suas ações em vários espaços. Por isso, Carneiro (2019), denuncia o estereótipo da mulher negra, ora como a negra sexualizada, ora desenhada como empregada doméstica, nas propagandas e até nas cartilhas infantis. Enquanto Bairros (2020), em seu artigo: *Nossos feminismos revisitados*, questiona o estereótipo da mulher negra apresentado na televisão nos dias atuais, com sua representação apagada, silenciada e subalternizada.

Naquele programa, o estereótipo que nos associa à boa cozinheira foi redefinido pela redução da mulher negra ao papel de coadjuvante mesmo no limitado espaço imposto pelo racismo. Para mim, entretanto, tão poderosa quanto o silêncio era nossa outra fala, transmitida pela pele negra e realçada pelo penteado de tranças da ajudante. Uma imagem posta em nossos próprios termos, desligada das representações de submissão atribuídas a nós mulheres e homens negros. Se por um lado os produtores de TV acham que não possuímos a autoridade e a

segurança necessárias para ensinar até mesmo o que supostamente fazemos melhor, por outro é evidente que o racismo já não pode mais ser praticado sem contestação, sem que de algum modo emergjam os contraditórios discursos que (re)criamos nas duas últimas décadas (BAIRROS, 2020, p. 207).

hooks⁴³ (2019) em seu livro: *Olhares negros: raça e representação*, nos alerta acerca dos estereótipos, como um caminho de representação distorcida. Isso porque, ainda que ilusórios, são idealizados para ficar no lugar enquanto substitutos da realidade, com o objetivo de fomentar a mentira e a disparidade. Esses estereótipos são propagados pelas mídias, na sociedade, na literatura e consequentemente nos espaços educativos. Ao se alojar no imaginário social dos homens e mulheres pretos, eles entram em nossos pensamentos, mesmo para aquelas pessoas que militam e acreditam estarem descolonizadas.

Teorizar as experiências negra [...] é uma tarefa difícil. Socializados no interior de sistemas educacionais supremacistas brancos e por uma mídia de massa racista, muitas pessoas negras são convencidas de que nossas vidas não são complexas e, portanto, não dignas de reflexões e análises críticas sofisticadas. Mesmo aqueles que estão, com razão, empenhados na luta pela libertação dos negros, que sentem ter descolonizado suas mentes, com frequência acham difícil “falar” de nossa experiência. [...] Falando com espectadoras negras, vendo discussões por escrito tanto na ficção quanto em ensaios acadêmicos sobre mulheres negras, percebi a conexão entre o domínio da representação na mídia de massa e a capacidade das mulheres negras de se construírem como sujeitas na vida cotidiana. A profundidade do sentimento de desvalorização, objetificação e desumanização das mulheres negras nesta sociedade determina o escopo e a textura de suas relações com o olhar (hooks, 2019, p. 32-33).

Por esse motivo evidenciado por hooks (2019), percebemos a complexidade dos processos de colonização que impregnaram os corpos das mulheres pretas. Diante disso, a cantiga entoada, durante a luta das mulheres, foi ritmada por um compasso de resistências, dores, rejeições e quebras de paradigmas. Quando se trata da mulher negra, essa cantiga foi cadenciada de forma mais dolorosa e solitária, permeada por enredos coloniais em que o corpo da mulher negra é objetificado, subjugado, sexualizado e violentado diariamente dentro da sociedade e nas suas mentes. Nessa prerrogativa, concordamos com a contribuição de Nascimento (1976), ao dizer que a mulher negra sofre processos de dominação desde a escravidão até os dias atuais.

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, deste modo, ocupando os espaços e os papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma

⁴³ Gloria J. Walkin foi registrada com esse nome, mas em seus livros e publicações ela assumiu o nome de sua avó: *bell hooks*. Como também, prefere que seja escrito assim, em minúsculo.

continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima que a estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que ao se debruçarem sobre as condições objetivas da sociedade têm efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (NASCIMENTO, 1976, p. 104).

Essa herança colonizadora e escravocrata trazida por Nascimento (1976), constroem uma estrutura de poder a qual fomenta opressão, racismo e sexismo. Forçando as mulheres negras a ocuparem lugares de subalternidade nos espaços sociais, os quais elas sempre buscaram resistir e ressignificar. Essas formas de opressões continuam a se reproduzir em nossa sociedade durante dias, meses, anos e séculos. E, é fomentada de forma exacerbada para as mulheres pretas e pobres. Um exemplo disso, são as desigualdades que estamos vivenciando, amplificadas por conta da pandemia – a qual, foi considerada a maior em cem anos de nossa existência.

Em razão disso, o novo Coronavírus (COVID-19), impõe um protocolo de isolamento social, visto que, ele tem potencializado as desigualdades sociais, raciais, gênero e econômicas para as mulheres negras. E, conseqüentemente para toda sua família preta e pobre. Por isso, durante essa pandemia temos evidenciado com mais pujança a violência física e simbólica que as mulheres vivenciam em seu cotidiano. Assim, destacamos o Covid-19 e suas conseqüências, como mais um instrumento genocida para as mulheres negras e seu povo preto. Diante desse contexto atual, problematizamos: como as mulheres pretas poderão resistir e coexistir a tantas violências seja no passado, no presente e no futuro?

3.3. NOSSO FEMINISMO ENEGRECIDO

A partir dessa problematização, concordamos com Bairros (2020), quando ela nos convoca a compreender as tessituras das diferentes experiências vividas pela mulher negra. As quais tem interferências diretas em sua afroexistência na sociedade e com seu contexto histórico. Uma vez que para autora (2020), a bandeira do feminismo negro não tem

interesse em saber quem vem primeiro: o racismo ou sexismo. Ambos são marcadores que atravessam e incidem diretamente na existência da mulher preta.

[...] De acordo com o ponto de vista feminista, portanto, não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente determinada. Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender a respeito de diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negros e de mulheres negras no Brasil. Estes seriam fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas de ser negro (vividas através do gênero) e de ser mulher (vividas através da raça), o que torna supérfluas as discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: lutar contra o sexismo ou contra o racismo? – já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas, uma não existe sem a outra (BAIROS, 2020, p. 211).

O Feminismo Negro sempre levantou a bandeira política para equiparar os direitos das mulheres negras. Como também, esse movimento sempre andou alicerçado às causas do Movimento Negro e de uma sociedade com mais equidade. Conforme podemos comprovar em Carneiro (2019), quando ela afirma que o papel histórico das mulheres negras em sua comunidade, anda alicerçada a luta emancipatória do povo negro. E, que a luta da mulher negra está engendrada na intersecção: raça, sexo e classe.

A condição da mulher negra, o papel histórico que as mulheres negras desempenham em suas comunidades, a comunidade de destino colocada para homens e mulheres negras pelo racismo e a discriminação impedem que os esforços organizativos das mulheres negras possam se realizar dissociados da luta geral de emancipação do povo negro. Portanto, o ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe, isto é, por força das contradições que o ser mulher negra encerra, recai sobre elas a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro, do movimento de mulheres e somar-se aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade baseada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social (CARNEIRO, 2019, p.169).

A liderança das mulheres pretas em suas comunidades, favelas, escolas e terreiros teceram teias, para resistir a todas as formas de opressão. Essas mulheres se reinventaram ao lutar em favor da sua comunidade, de sua religiosidade, de sua ancestralidade e de sua afroexistência. O fazer diaspórico das mulheres pretas, em seus territórios, por meio de seu sangue e suor, nos ensina modos em rede a pensar e intervir diretamente em nossa sociedade racializada e hierarquizada. Ao acionar seus repertórios ancestrais, por meio de suas subjetividades, coletividades e pertencas. As mulheres pretas, criam novas

encruzilhadas, novas *escrevivências* de ser e estar no mundo, ao construir novas epistemologias pretas.

Por isso, concordamos com Anzaldua (2019), uma feminista contra-hegemônica, ao questionar os lugares das diferentes mulheres, seja ela negra, mestiça, lésbica, levando-nos a refletir: qual o lugar da mulher preta no terceiro mundo? Ao problematizar acerca do lugar que as mulheres ocupam na sociedade. Anzaldua (2019), em seu artigo: *La consciência de la mestiza/Rumo a uma nova consciência*, nos pontua como as mulheres derivam pelos conceitos rígidos e ortodoxos. Porém, ao romperem com esses padrões antigos de procedência masculina, elas se reencontram, tomam posse de sua jornada e de suas encruzilhadas. Ao construírem uma nova consciência, elas constroem uma nova cultura feminista.

[...] Como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos, entretanto tenho cultura porque estou participando da criação de outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/a outro/a e ao planeta. *Soy um amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e lhes dá novos significados (ANZALDUA, 2019, p. 327).

Os diferentes estudos sobre o feminismo negro refletem acerca da nossa posição de subalternidade, resistência e luta projetado ao longo da história, as quais têm interferência direta em nossas ações e em nosso fazer. Ao citarmos hooks (2015) em seu artigo - *Mulheres negras: moldando a teoria feminista*, observamos que diferente de qualquer outro grupo, a mulher negra é o único grupo ao qual é oprimido sem ser opressor. E, por conta disso, precisa criar novas formas contra-hegemônicas de lidar com essa opressão.

Nós, mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemônica. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na construção da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e uma prática feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada [...] (hooks, 2015, p. 208).

É evidente que o pensamento colonial ainda é pulsante em nossa sociedade, e ainda mais pujante nas crianças e nas mulheres pretas. O projeto nazifascista, racista e misógino que estamos vivendo no governo do Brasil é uma prova cabal de tantos retrocessos. Ao tentarem tirar nossos diferentes direitos conquistados, os quais, para nós é importante demarcar: o primeiro foi a retirada das nomenclaturas: orientação sexual e gênero da BNCC pelo Ministério da Educação⁴⁴; o segundo foi a deslegitimação do presidente da fundação dos Palmares⁴⁵ ao negar o racismo e pedir o fim do Movimento Negro; o terceiro foi o racismo do presidente da república com a comunidade quilombola⁴⁶; o quarto foi a demissão de integrantes do Movimento Negro do Ministério dos Direitos Humanos⁴⁷, dentre outras atrocidades que tentam normatizar e naturalizar como o novo normal do nazifascismo no Brasil.

Outro fato aterrorizador que precisamos demarcar, foi quando uma criança negra de apenas dez anos estuprada⁴⁸ por longos anos, pelo seu tio - um adulto que deveria protegê-la, ampará-la e educá-la. É enveredada num discurso contra o aborto, ao ser chamada inúmeras vezes de *assassina*! Estamos narrando a história de uma criança negra, que está em construção emocional, psicológica, social e identitária. Mas, mesmo sendo amparada pela lei, a ela foi negada num primeiro momento, o direito de interromper a gravidez e de diminuir suas dores que latejavam em seu corpo infantil. Uma criança incapaz de se proteger a tamanhas violências físicas e simbólicas. Seu corpo preto e feminino ao ser violado trará as marcas da colonização e do controle brutal proferido pelo seu tio enquanto existir. A esse despeito, questionamos: como podemos existir/resistir enquanto crianças e mulheres negras nessa sociedade colonizadora?

Ao refletir acerca dessa problematização, corroboramos com Lugones, quando ela

⁴⁴Matéria sobre a exclusão de nomenclaturas da BNCC. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>> Acesso em 15 de ago. de 2020.

⁴⁵Matéria acerca das falas do presidente da fundação Palmares. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/11/27/interna_politica.809699/presidente-da-fundacao-palmares-nega-racismo-e-pede-fim-do-movimento.shtml> Acesso em 15 de ago. de 2020.

⁴⁶Matéria explicitando o racismo apresentado pelo presidente a comunidade Quilombola. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/06/07/quilombolas-que-foram-alvo-de-bolsonaro-criticam-arquivamento-de-processo-de-racismo>> Acesso em 15 de ago. de 2020.

⁴⁷ Matéria revelando a demissão de integrantes do Movimento negro do Ministério de Direitos Humanos. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/damarcos-tira-integrantes-movimento-negro-124139978.html>> Acesso em 15 de ago. de 2020.

⁴⁸ Matéria sobre o crime de estupro contra uma criança de 10 anos. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/08/17/parto-representaria-mais-riscos-a-saude-de-menina-de-10-anos-vitima-de-estupro-do-que-aborto-seguro.htm>> Acesso em 15 de ago. de 2020.

dialoga sobre a colonização dos corpos femininos, ao citar que (2014, p.938): “A ‘missão civilizatória’ colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático [...]”. Por isso, segundo Lugones (2014), precisamos quebrar com o ciclo colonial.

[...] a tarefa da feminista descolonial inicia-se com ela vendo a diferença colonial e enfaticamente resistindo ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la. Ao vê-la, ela vê o mundo renovado e então exige de si mesma largar seu encantamento com “mulher”, o universal, para começar a aprender sobre as outras que resistem à diferença colonial (LUGONES, 2014, p.948).

Esse apagamento colonial e de gênero citado pela autora (2014), é notado cotidianamente na realidade dura das mulheres negras. Nesse sentido, para Lugones (2014, p. 950-951): [...] “Estamos nos movendo em um tempo de encruzilhadas, de enxergarmos umas às outras na diferença colonial construindo um novo sujeito de uma nova geopolítica feminista de saber e amar”. Assim, precisamos romper com esse enquadramento dos pensamentos colonizadores. Aprender a coexistir com outras mulheres pretas irmanadas na luta, na resistência e na insurgência das encruzilhadas. Como podemos observar na música: *Descolonizada*⁴⁹ de Larissa Luz.

[...] Não deixe que tentem te colonizar
Te converter, te doutrinar
Te alienar, eu quero voar
Escrever meu enredo
Liberdade é não ter medo
Eu não vou entrar nessa jaula
Eu não nasci pra ser adestrada
Me deixa correr no espaço
Deixa eu exibir a minha pele pintada [...]

3.4. NOSSAS EPISTEMOLOGIAS PRETAS

Ao cadenciarmos a música: “*Não deixe que tentem te colonizar, te converter e te doutrinar*”. Pulsamos a cantiga entoada pelas mulheres negras, ao partilharem suas

⁴⁹Música de Larissa Luz, intitulada: Descolonizada. Disponível em:< <https://www.vagalume.com.br/larissa-luz/descolonizada.html>> Acesso em 20 de ago. de 2020.

experiências de violências, de luta e de sonhos vivenciadas em cada milímetro de seus corpos. Elas começavam a se fortalecer nessa roda coletiva, quando “*exibiam sua pele pintada*” e caminhavam para a construção de uma nova canção, de um novo enredo, isto é, de novas epistemologias.

Eu abordo o pensamento feminista negro como situado em um contexto de dominação, e não como um sistema de ideias divorciado da realidade política e econômica. No mais, eu apresento o pensamento feminista negro como conhecimento subordinado por meio do qual as afro-americanas há muito lutam para encontrar lugares alternativos e epistemologias que possam validar suas próprias autodefinições (COLLINS, 2019, p.164).

Nessa roda circular, comugamos com Collins (2019) ao abordar a conjuntura da mulher negra afro-americana. E, com Gonzalez (1988) em seu artigo: *Por um feminismo afro-latino-americano*, ao refletir sobre o lugar da mulher negra afro-brasileira. Além de estabelecer, a relação e seus pontos de convergência entre as mulheres brasileiras e as mulheres da América Latina, trazendo em pauta a militância das mulheres como ação política e de resistência.

Ainda com Gonzalez (1984), em seu outro artigo, intitulado: *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, a pesquisadora questiona o lugar das mulheres negras em nossa sociedade, que notadamente, por conta do racismo eram restringidas a empregadas domésticas. Critica o paradigma dominante da sociedade, ao trazer uma contribuição importante para o pensamento epistêmico do feminismo negro.

O fato é que, enquanto mulher negra, sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão, ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais. Os textos só nos falavam da mulher negra numa perspectiva sócio-econômica que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Mas ficava (e ficará) sempre um resto que desafiava as explicações. E isso começou a nos incomodar. [...] E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 1984, p. 225).

Gonzalez (1984), aponta que a mulher negra reflete e pensa novas formas de caminhar, uma vez que as desigualdades por conta da sociedade patriarcal e racista, interferem diretamente no ser mulher. Inclusive, vale ressaltar que aqui no Brasil, a autora foi uma das primeiras pensadoras a refletir acerca da intersecção: racial, sexual e de classe

atravessada pelas mulheres negras. Como também, Gonzalez (1984) assume a ousadia de falar na primeira pessoa, transgredindo o seu lugar como mulher preta e subalterna. Mas apesar de ser vista por uma sociedade racista e sexista, ao mesmo tempo: como uma criança e um lixo. Gonzalez (1984), vai quebrar esse paradigma e construir sua trajetória sendo a narradora de sua própria história. E é justamente, a nossa tentativa nesta dissertação, assumir nossa própria fala, por meio de nossa escrita escreviente!

O Feminismo Negro, a partir de diferentes narrativas das intelectuais negras, nos localiza a potência das mulheres pretas que através de suas experiências compartilhadas, de suas trajetórias de luta e resistência construíram epistemologias que revolucionaram a academia universal, machista, brancocêntrica e heteronormativa. Essas mulheres pretas propuseram caminhos de re-existência quando elas falaram de suas memórias, de suas vidas, de suas histórias, de sua religiosidade, de suas dores e alegrias.

Kilomba (2019) é enfática ao relatar que os saberes do povo preto que não se moldam a estrutura eurocêntrica de conhecimento, são recusados enquanto ciência universal. Uma vez que a ciência fomenta as relações raciais enquanto forma de poder, na medida que legitima os saberes e os conhecimentos embranquecidos. Ainda com a autora (2019), as mulheres negras falam enquanto sujeitos marginalizados que relatam sua experiência de dor, com suas subjetividades. Mas também, situam onde estão inseridas, em seu tempo histórico, social, político e emocional.

[...] Demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros. Quando acadêmicas/os brancas/os afirmam ter um discurso neutro e objetivo, não estão reconhecendo o fato que elas e eles também escrevem de um lugar específico que, naturalmente, não é neutro nem objetivo ou universal, mas dominante. É um lugar de poder. Desse modo, se esses ensaios parecem preocupados em narrar as emoções e a subjetividade como parte do discurso teórico, vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém. Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as /os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, não escrevo com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 58-59).

Evaristo (2009) também nos chama atenção sobre as construções de sua escrita, de sua obra e sua epistemologia partirem de sua experiência enquanto mulher negra. Isso

porque sua subjetividade, está alicerçada com suas *escrevivências*, as quais foram experienciadas em seu corpo negro que sofre o atravessamento do racismo e do sexismo desde criança.

[...] Quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia em minha subjetividade [...] (EVARISTO, 2009, p.18).

hooks (2019), em seu livro: *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*, é assertiva ao afirmar que nossas ações estão impregnadas em teoria, seja de forma consciente quando temos um objetivo explícito e direto, seja quando agirmos de forma pontual. Ainda assim, existe um sistema camuflado direcionando nossos pensamentos e ações. Nas palavras de hooks (2019):

O movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia. Em salas de aula por toda a nação, mentes jovens eram capazes de aprender sobre pensamento feminista, ler a teoria e usá-la em pesquisas acadêmicas. [...] O movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia. [...] Cheguei ao pensamento feminista desafiando a dominação masculina em nosso lar patriarcal. Mas simplesmente ser vítima de um sistema explorador e opressor e até mesmo resistir a ele não significa que entendemos por que ele existe ou como mudá-lo. Minha adesão às políticas feministas aconteceu muito antes de eu entrar para a faculdade, mas a sala de aula feminista foi o local onde aprendi o pensamento feminista e a teoria feminista. E foi naquele espaço que fui incentivada a pensar criticamente e a escrever sobre a experiência de mulher negra (hooks, 2019, p. 43-44).

hooks (2019) nos convoca a construção de um legado feminista para as massas, o qual a autora faz uma analogia com o trabalho dos religiosos onde batiam de porta em porta para falar sobre religião. Ela nos convoca a fazer o mesmo para falar sobre o feminismo.

Isso porque, quando deixamos para a mídia patriarcal falar sobre o movimento feminista, eles fazem de uma forma deturpada e negativa. Por isso, hooks (2019, p. 43) é assertiva ao afirmar que: “ O movimento feminista criou uma revolução quando exigiu respeito pelo trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia”.

Diante do pensamento da autora, questionamos quantas de nós estudamos sobre os legados das mulheres na escola? Dentre essas poucas mulheres, quantas eram negras? Quando pensamos nos Centros Municipais de Educação Infantil, sobretudo o Djalma, localizado na região metropolitana de Salvador, evidenciamos que a maioria das professoras são mulheres negras. Ao refletirmos acerca dessas problematizações, é notório que nós mulheres pretas, precisamos romper com essa educação colonial, patriarcal, racista e sexista, uma vez que estamos alinhavadas nesses emaranhados de fios.

Nesse cenário, ao refletirmos que desde a infância, nossas crianças pequenas, nós - professoras pretas e todo o povo preto enfrentam situações desiguais. Situações em que o *epistemicídio*, o racismo e o sexismo estão presentes, atuantes e contudentes em nossa sociedade. Seja nas escolas, nos currículos em toda as formas de existências e aprendizados. Diante desse cenário, questionamos: *como decolonizar os nossos currículos, os nossos pensamentos e as nossas ações?*

Diante dessa problematização, refletimos caminhos para decolonizar os nossos currículos, os nossos pensamentos e as nossas ações. Foi a partir da cantiga cantada pela nossas vozes e pelos nossos corpos, professoras de educação infantil, que vivenciamos o encontro circular e pedagógico com a história de diferentes personalidades femininas pretas. Onde, nós, professoras irmanadas com nossas crianças, as/os atores/atrizes *curriculantes* possam serem sujeitos de sua própria afroexistência.

[...] Que buscam, interpretam e indagam, produzem e fazem a disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas. Narrativas que compõem a diversidade epistêmica no campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas e experiências culturais, políticas e sociais, que fazem parte dos processos de pluralidade interna e externa da ciência (GOMES, 2019, p.244).

Compreendemos que a partir da caminhada de diferentes mulheres negras, amparadas do feminismo enegrecido, como também, por meio das suas ações

desobedientes construíram epistemologias pretas. Epistemologias que revolucionaram as estruturas da nossa sociedade e de diferentes territórios. Pois, nos possibilitaram não somente pensar. Nos guiaram para construir formas consubstanciadas de caminhar na educação, na tentativa de estruturarmos um currículo decolonial, feminino e enegrecido.

Nesta dissertação, enquanto professoras pretas, atuantes na favela de Vida Nova. Nosso devir, é fazer ressoar nossa cantiga ancestral, decolonial e afrofeminina em superação as colonialidades pedagógicas que nos assombram, nos assolam, nos perturbam e nos aprisionam.

Assim sendo, retomamos nossa epígrafe: *Fadas negras Nordestinas*, para dizer que nossa cantiga não acaba aqui: “*uma nova história velha, cheia de fadas beijudas, fazendo auê, algazaras, com argolas nas orelhas, de cabelo pixaim*”, vai ser nossa cantiga das encruzilhadas. Entoadada num compasso de nossas *escrevivências* pedagógicas, afrofemininas, antirracistas e decoloniais. Em que nossas mulheres pretas jamais serão inviabilizadas, colonizadas e apagadas. Elas serão cantadas, narradas, proseadas, entoadas e elevadas: *Lélias, Marielles, Rosas, Stellas, Conceições, Carolinas e Teresas*. E, tantas outras mulheres pretas, das favelas, das ciências, dos terreiros e dos territórios. Irmanadas em suas afroexistências, irão retumbar sua cantiga ancestral e diaspórica.

3.5. NOSSA CANTIGA ANCESTRAL: O ENCONTRO DAS PRETAS, O AQUILOMBAMENTO DO COLETIVO, A CONSTRUÇÃO DE PRET@GOGIAS

*Meu recado às mulheres
Contem
Suas histórias
Descubram o poder
De milhões de vozes
Que foram caladas
Por séculos.
Rayne Leao⁵⁰*

Nossa cantiga ancestral se inicia quando reavivamos a cosmogonia africana do candomblé de Ketu, com um de seus mitos fundantes. Uma mulher negra criou o planeta terra: a mãe África – berço da civilização. Ela é esse planeta, esse feminino que é a grande cabaça, o útero da criação e da existência dos seres humanos, dos nossos ancestrais

⁵⁰ Poema de Rayne Leão. Disponível em https://issuu.com/yasmimrodrigues4/docs/tudo_nela_brilha_e_queima; Acesso em 20 de ago. de 2020.

africanos, dos orixás, dos elementos da natureza e de tudo que existe vida em nosso planeta. Esse útero-cabaça feminino e ancestral é partilhado dentro do útero de cada mulher, dando a elas a sua força vital: o poder da gestação e da criação que elas carregam dentro das suas entranhas. Por isso, todas as mulheres têm o poder de criar e recriar corpos, condutas, ações e insurgências, mesmo diante de tantas adversidades e agruras (OLIVEIRA, 2008).

Manifestamos a magia da cosmogonia africana, ao referendar que a mulher preta traz dentro do seu útero, o poder, a força vital da resistência. Isso é ancestral! A partir dessa cosmogonia, compreendemos a matripotência de nossas ancestrais para afroexistir e enfrentar as mazelas, os infortúnios em suas favelas, morros, terreiros e territórios.

Desde pequenas, as mulheres pretas precisavam resistir a vários enfrentamentos que a desigualdade de raça, de gênero e de classe imperavam em seu caminhar. Mas, as que vieram antes de nós, sempre nos ensinaram a lutar contra os posicionamentos hegemônicos, sexistas, racistas e heteronormativos. Por esse motivo, retomamos a poesia de Rayne Leão, quando ela prenuncia: “*Contem suas histórias, descubram o poder de milhões de vozes.*” Acreditamos na potência de aprendermos com as narrativas de nossas ancestrais que lutaram, resistiram e coexistiram na labuta enegrecida em ser mulher preta.

Em razão disso, nos afluamos no pensamento de Lélia Gonzalez (1984) quando ela questiona o lugar das mulheres negras em nossa sociedade, que notadamente, por conta do racismo eram restringidas a empregadas domésticas. Coexistimos com as mães pretas, mulheres que cuidaram e educaram os filhos brancos das senhoras de engenho. Para alguns, as mães pretas seriam apenas empregadas. Para Lélia (1984), elas ressignificaram a Língua Portuguesa, ao criar o *Pretuguês*, criaram uma nova forma de resistência linguística. Por isso, reexistimos com Lélia, buscando criar novas maneiras de insurgir e coexistir enquanto mulheres pretas.

Nós nos localizamos com Anzaldúa (2000), em sua *Carta para as mulheres do terceiro mundo*, quando ela convoca a todas as mulheres do terceiro mundo, mulheres de cor, lésbicas, mulheres-homens, para tomarem seu lugar emancipador, transformador, resistente e insurgente que a escrita nos proporciona. Para Anzaldúa (2000), a escrita deixa viva a revolta que nos move e a nossa fala que muitos tentam silenciar. Nesse movimento de escrita disparador, a escritora se reconstrói e nos reconstrói. Ela se reinventa, se torna novamente mulher e inspira outras a se perceberem nesse lugar. E é exatamente esse lugar

que queremos ocupar!

Nos encontramos com Evaristo (2007) quando ela afirma que sua escrita é contaminada com as histórias de diferentes mulheres negras que vieram antes e depois dela. Sua escrita é desobediente ao não atender a elite dominante branca, a qual rotula a mulher, sobretudo, a negra em diferentes lugares, menos no da escrita. Por isso, que para nós é tão difícil escrever. Desde pequenas, nunca fomos incentivadas a esse ato, é tão doloroso, tão complexo, mas não desistimos e insistimos!

Nos desvendamos com hooks (2015) ao afirmar que a mulher negra é o único grupo ao qual é oprimido sem ser opressor. Por conta disso, a mulher precisa criar novas formas contra hegemônicas de lidar com essa opressão. Hoje, compreendemos a nossa posição de subalternidade, reverberando em nosso fazer e em nossa desobediência. Cotidianamente, com as nossas escolhas decoloniais, feministas e enegrecidas, nos negamos a desistir. Resistimos e transgredimos!

Nessa circularidade do feminismo enegrecido, das epistemologias pretas, ancestrais, insurgentes e decoloniais, acreditamos no provérbio africano, quando ele profetiza: “*Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça*”. Esse provérbio nos faz elucubrar que enquanto ficarmos contando nossas histórias pelo viés brancocêntrico e heteronormativo, sempre as mulheres negras e o povo preto serão apagados da história, de nossa sociedade e dos currículos da escola.

Esse apagamento, conforme citamos anteriormente na primeira seção, está alicerçado a um projeto brancocêntrico, machista, sexista e imperialista que através do *epistemicídio* acaba com a capacidade de aprender e de produzir conhecimentos. Conforme podemos observar em Carneiro (2005, p. 114), quando mais uma vez ela afirma: “O *epistemicídio* se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro”.

Este *epistemicídio* com todo seu projeto colonizador faz com que muitas mulheres negras quando não são apagadas, são retratadas de forma diminuída, sexualizada ou caricata. A música afrobrasileira “*Samba lelê*” que intitula nosso capítulo, evidencia as violências físicas e simbólicas que desde a infância, várias mulheres negras vivenciam em diferentes territórios e que são naturalizadas em nossa sociedade e, também nas canções

infantis.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo dessa dissertação, as violências físicas e simbólicas vivenciadas por nós, se assemelha com a realidade de diferentes crianças e mulheres pretas. Uma vez que não são levadas em consideração que elas fazem parte de um território, de um coletivo social e de um corpo que, por meio de suas vivências e experiências, carregam toda sua ancestralidade, suas marcas identitárias e diaspóricas.

3.6. O ENCONTRO DAS PRETAS

Quando chegamos no Djalma, o apagamento do povo preto estava evidenciado, apesar de nossa instituição estar localizada entre o Quilombo Quingoma⁵¹ e a Aldeia Tháfne⁵². Embora nossas crianças, professoras e comunidade se constituírem em sua grande maioria como negras, na instituição não existia nenhum trabalho pedagógico voltado para a negritude.

Apesar dessa nossa realidade, quando as águas ancestrais da força vital afrofeminina emergiram no Djalma, nossas histórias se entrelaçaram. As travessias transatlânticas afluíram na transformação de nosso olhar, de nossa narrativa e de nosso professorar. No chão do Djalma, brotou o manancial de nosso encontro: irmãs pretas. Ao fortalecermos o nosso coletivo, nos aquilombamos como as que vieram antes nós, em suas cabaças. Como dizia o nosso eterno cazuza: *“um trem para estrelas, depois dos navios negreiros, outras correntezas”*. Outras correntezas foi o nosso desejo, quando buscamos construir nossas *pret@gogias*, ressoamos nossa cantiga vital e ancestral, as quais cantaremos a seguir.

Nossa ciranda insurgente, começou a girar em 2013, quando fomos abaladas pelo trabalho desenvolvido por Rijosane Brito - professora do Grupo 1. Naquele ano, a Secretaria de Educação Municipal de Lauro de Freitas – SEMED, sugeriu que cada instituição trabalhasse em rede sobre a afetividade. Rijosane trabalhou com o projeto: *Eu: Um ser afetivo na africanidade*, esse projeto foi a primeira ação pedagógica em que envolveu todo o Djalma e a comunidade escolar. Como também, foi nesse projeto que começamos a despertar para os elementos identitários de nossa negritude.

⁵¹ Comunidade quilombola situada nas proximidades do Djalma Ramos, inclusive algumas crianças quilombolas estão matriculadas no CMEI.

⁵² Comunidade afroindígena localizada nas proximidades do Djalma Ramos, em Lauro de Freitas.

Figura 2 – Crianças do Grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 3- Culminância do Grupo 1



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A partir desse trabalho, a cantiga entoada pelo nosso coletivo foi a reflexão e o diálogo quanto a urgência de rompermos com a educação hegemônica, excludente e embranquecida que nós professoras estávamos imersas junto com nossas crianças. Começamos a pensar em construir um currículo decolonial, *etnoemplicado* e afrocentrado que valorizasse/respeitasse a ancestralidade e a diversidade que as crianças negras trazem

em sua história de afroexistência. Nos aproximamos das reflexões de Macedo (2013, p.428):

[...] Faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a *distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos*. Aliás, temos que admitir, ainda, que esse tem sido um solo fértil para que ideologias autocentradas plantem e cultivem suas perspectivas e cosmovisões, através de processos de naturalização e de hegemonização sociocultural do conhecimento presente na organização dos currículos e por consequência dos dispositivos formativos.

Nenhuma prática pedagógica é neutra, ela está carregada de subjetividades e de todos os pensamentos ideológicos que cerceiam a sociedade. E, em se tratando de uma educação antirracista, a ação docente ou falta dela evidencia seus pré-conceitos. Concordamos com Abramowicz; Levcotivz e Rodrigues (2009), quando elas afirmam que a professora senti, pensa e age a partir de seus conceitos concebidos e internalizados. Pensando nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento das autoras.

[...] Ainda hoje, quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e agir, ela está aliada a uma determinada concepção de povo e raça, mesmo que não saiba exatamente da processualidade da construção desse conceito e de suas implicações. A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo (ABRAMOWICZ; LEVCOTIVZ; RODRIGUES, 2009, p.182).

No campo educacional nenhuma professora quer ser racista, mas infelizmente em algumas situações ela é. Isso nos leva a pensar, para que nós, professoras, ensinemos práticas descolonizadas e antirracistas, é preciso romper com os paradigmas colonizadores, mas esse fazer não é tarefa fácil. Pois, se faz necessário desconstruir, reconstruir novas formas de ver o mundo e de pensar sua prática. E, esse processo é complexo e contínuo, necessita bastante esforço, perseverança, lucidez e certeza em seu fazer pedagógico (ABRAMOWICZ E RODRIGUES, 2014).

Nessa perspectiva, Gomes (2019), é enfática ao afirmar que a colonialidade ainda é consubstanciada pelo conservadorismo de alguns educadoras. Ao escolherem os conteúdos para ministrar em sala de aula, a tendência é precisamente para apenas uma vertente, sem

levar em consideração a pluralidade social, racial e cultural em nosso país. Uma vez que não legitimam a necessidade de respeitar as diversidades “*étnica, racial, sexual e política*” (GOMES, 2019, p. 231) existentes dentro do território escolar e da sociedade. Disseminam um currículo único e hegemônico. Por isso, Gomes (2019) nos convoca a enfrentar o desafio de descolonizar os currículos.

[...] A descolonização dos currículos 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, nas formações de professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2019, p. 231).

Gomes (2019), nos faz refletir que na história da educação brasileira existem diferentes exemplos de uma abordagem decolonial brasileira. Nos desafia a observar atentamente para o Movimento Negro e o Feminismo Negro, buscando interpretar as ações políticas e educacionais com um novo olhar: a concepção descolonizadora. Nas palavras de Gomes (2019, p. 235) [...] “se atentarmos bem para o que as ações educacionais negras já desencadearam [...] para os currículos, para o conhecimento e para o campo das políticas públicas [...] acreditamos ser possível compreendê-las como estratégias de descolonização”.

A descolonização dos currículos nos convoca a refletirmos acerca do ‘*perigo da história única*’. Disseminada em nossa sociedade e, conseqüentemente nos territórios infantis. Ao apagar a narrativa de outros povos, as histórias são usadas com a intencionalidade de caluniar e aniquilar a reputação desse povo. Pois fomenta estereótipos, ao tornar a história incompleta e de apenas um ponto de vista (ADICHIE, 2019).

Por isso, Chimamanda Adichie (2017) em seu livro: *Para educar crianças feministas*, aponta como os currículos da Nigéria, assim como no Brasil, carecem em contar a história africana e da diáspora onde existem heróis e heroínas negras.

Esteja atenta também em lhe mostrar a constante beleza e capacidade de resistência dos africanos e dos negros. Por quê ? A dinâmica do poder no mundo fará com que ela cresça vendo imagens da beleza branca, em qualquer lugar onde estiver. Isso estará no programa de tv a que assistir, na cultura popular que consumir, nos livros que ler. Provavelmente também crescerá vendo muitas imagens negativas da negritude e dos africanos. Ensine-lhe a sentir orgulho da história dos africanos e da diáspora negra. Encontre heróis e heroínas negros na história. Existem. Você talvez precise contradizer algumas coisas que ela aprenderá na escola – o currículo nigeriano não é muito imbuído da ideia de ensinar as crianças a sentirem orgulho de sua história (ADICHIE, 2017, p. 52 - 53).

Construir e propor práticas pedagógicas que colaborem com uma educação antirracista é uma tarefa complexa e desafiadora. Porém, entendemos que a desigualdade social no nosso país atinge de forma mais acentuada e cruel a população negra. É inegável que somos frutos de uma cultura colonial e de dominação, a reprodução dessa postura dominante trouxe um processo de precariedade para a população negra, além de estigmas, estereótipos, racismo e discriminação. Como ressignificar ou construir perspectivas outras para enfrentar tais questões?

3.7. O AQUILOMBAMENTO DO COLETIVO

O caminho encontrado pelo nosso coletivo foi cadenciado a partir desse questionamento e de tantos outros. Em 2014, a cantiga proposta foi refletirmos como poderíamos nos aproximar para a construção de um currículo afrocentrado. Concordávamos que precisávamos abandonar o nosso currículo embranquecido e fortalecer os marcadores identitários das nossas crianças pequenas negras e da própria comunidade escolar (professoras, funcionários e família).

Por conta desse currículo colonizador e brancocêntrico, Nascimento (1974) pontua como os negros eram retratados de forma estereotipada nas produções literárias brasileiras. Para a autora (1974, p.95): “ A representação que se faz de nós em literatura, por exemplo, é a de criado doméstico, ou, em relação à mulher, a de concubina do período colonial. O aspecto mais importante do desleixo dos estudiosos é que nunca houve tentativas sérias de nos estudar como raça”.

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía, oferecendo ainda hoje o resto de si mesmo. Ser negro não pode ser resumido a um “estado de espírito”, a “alma branca ou negra”, a aspectos de comportamento que determinados brancos elegeram como sendo de negro e assim adotá-los como seus (NASCIMENTO, 1974, p. 99).

Esses estereótipos além de se encrustar em nosso imaginário, são reproduzidos na massa televisiva, nas produções literárias, nos livros didáticos e nas literaturas infantis. Lopes (2019), nos revela como esses estereótipos além de deturpados e ambíguos foram

disseminados nas literaturas infantis, nos livros didáticos e que até hoje reverberam em nossa sociedade.

Paralelamente, desde a década de 30, popularizava-se certa literatura infantil que reforçava alguns estereótipos (convicções resultantes de generalizações falsas, baseadas na atribuição de qualidades negativas) de negros. Alguns eram dúbios, como o da tia negra, tão adorável e trabalhadora quanto medrosa, supersticiosa e ignorante; mas não deixavam de ser prejudiciais. Da mesma forma, os livros didáticos também difundiam ideias sobre a suposta inferioridade dos afrodescendentes.[...] As marcas dos procedimentos de exclusão e invisibilidade, que perpetuaram o quadro de dominação política e econômica dos tempos escravistas, ainda produzem efeitos desastrosos (LOPES, 2019, p.16).

Silva (2011) conjectura sobre a representatividade do negro no livro didático. Sua pesquisa demonstrou, que apesar dos negros aparecerem em diferentes momentos no dispositivo pedagógico, ele ainda é representado num viés da branquitude, destoando de sua cultura ancestral.

Identifiquei a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo dessa forma um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos (SILVA, 2011, p.16).

Diante dessas problematizações levantadas pelos nosso diálogo com os autores. Percebíamos a ausência de referenciais negros para os educandos se assemelharem, visto que na mídia, nos desenhos animados e na literatura infantil, eram evidenciadas pessoas com traços físicos, culturais e étnicos bastante diferentes de nossa comunidade. Por conseguinte, as crianças do Djalma não se aceitavam enquanto meninas e meninos negros.

Diante das demandas apresentadas, o modo encontrado pelo nosso coletivo, foi uma sugestão de Fátima Santana – nossa coordenadora pedagógica. Acolhemos como um caminho possível para a construção de um projeto pedagógico sobre a vida e obra de Riachão, em que nossas crianças pequenas e pretas tivessem a oportunidade de experienciar ações pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais.

Quando pensamos em trabalhar com personalidades com nossas crianças o objetivo é que elas pudessem se reconhecer e se aproximar da nossa cultura afro-brasileira. Contudo, ao trazermos o nome de Riachão para a roda, constatamos um apagamento do legado das personalidades negras. Visto que, nós professoras, nossas crianças e a comunidade escolar,

em sua grande maioria, apesar de estarmos na Bahia, desconhecíamos a existência do legado do sambista Riachão.

Ribeiro (2019) em seu livro: *Pequeno Manual Antirracista*, aponta sobre como esse apagamento das produções dos negros faz com que o debate fique enfraquecido. Isso porque não é apresentado para as pessoas, a diversidade existente em nossa população.

O apagamento da produção e dos saberes negros e anticoloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques políticos. Se somos a maioria da população, nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas. A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? (RIBEIRO, 2019, p. 64-65).

Esse apagamento das personalidades de negras e negros é evidenciado pelo nosso coletivo. Mas também, é debatido por Lopes (2019) em seu livro: *Cem afro-brasileiros reluzentes*, ao trazer a contribuição de diferentes homens e mulheres negros na história de nosso país. Lopes (2019), pontua que a ancestralidade negra nas personalidades afro-brasileiras na história sempre foi um tabu, uma espécie de difamação. Esse encargo, levou com que várias iconografias fossem ocultadas ou falsificadas. Uma vez que muitas fotografias foram retocadas, na tentativa de apagar a contribuição dos artistas, dos intelectuais e dos técnicos negros na história do nosso Brasil.

Para nós, do ponto de vista psicológico, dar visibilidade as realizações da inteligência e do talento dos afrodescendentes no Brasil é um reforço à autoestima de toda uma enorme população. [...] É a afirmação de que Negro é, na Diáspora, todo descendente de negro-africanos, em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada historicamente e, no caso de personalidades contemporâneas vivas, seja reconhecida pelo indivíduo retratado. [...] E isso para que conheçamos adequadamente nossa realidade passada e presente, pois só assim reconquistaremos a identidade perdidas por nossos ancestrais históricos na inenarrável travessia do Atlântico. E não só a identidade como também nossa autoestima coletiva. Do ponto de vista numérico, as histórias de vida contidas neste livro nem de leve dão conta de quantos são, entre nós, os referenciais, exemplares e reluzentes. Pois a cada dia emergem em nosso meio mais Abadias, Dulces, Ivones, Flávias, Flávios, Marcelos, Paulos [...] (LOPES, 2019, p. 25-26).

Ainda com Ribeiro (2019), ela assinala diferentes trabalhos em que personalidades de negras tem grande destaque nas artes. Desde 1944, com Abdias Nascimento, com o Teatro Experimental do Negro; em 1972 com os cadernos negros, onde vários textos de

autores negros foram publicados, inclusive de Conceição Evaristo; até a nossa atualidade com o projeto identitário: Amazônia Negra, da fotógrafa Marcela Bonfim. Contudo, Ribeiro (2019) ressalta a falta de divulgação, pois muitas obras não são conhecidas pela sociedade.

No campo das artes, temos experiências notáveis realizadas pela população negra no Brasil, mas, infelizmente pouco conhecidas. O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias Nascimento em 1944, buscou valorizar a cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, formulando uma estética própria para além da reprodução da experiência de outros países e visando ao protagonismo do povo negro. Assim, tinha como bandeira “priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas ao negro como caminho de combate ao racismo”. De lá, saíram nomes como a atriz Ruth de Souza, que nos deixou, aos 98 anos, em julho de 2009. Há outros bons exemplos de iniciativa que ampliam a visibilidade negra nas artes. A série de Cadernos Negros, criada em 1978, foi responsável por publicar contos e poemas de escritores e escritoras negros, tornando-se um marco para a produção literária negra. Muitos dos textos de Conceição Evaristo foram publicados lá, por exemplo. O projeto Amazônia Negra, da fotógrafa Marcela Bonfim, busca reconhecer e valorizar as culturas negras em Rondônia. Bonfim sintetiza a importância de iniciativas desse tipo: “A maioria dos negros brasileiros precisa aprender a ser negro no percurso de suas vidas”. Projetos assim contribuem para esse aprendizado (RIBEIRO, 2019, p. 28-30).

Observamos o quanto a produção negra ora foi retocada, ora foi apagada, ora foi invisibilizada da história oficial. Mas isso não significa afirmar que não existam produções da negritude em diferentes esferas do conhecimento. Oportunizar a possibilidade de aproximação com diferentes personalidades negras, resgata a ancestralidade adormecida dentro das crianças, das professoras e da comunidade escolar. As quais, muitas vezes, estão imbricadas dentro de um pertencimento identitário da branquitude. Nessa perspectiva, concordamos com Macedo (2013), quando ele diz:

[...] Convivemos com preconceitos raciais, sexuais e etários, assim como somos vítimas constantes de políticas sociais parciais para a maioria das nossas crianças. Por conseguinte, a criança em escolarização e em socialização familiar não pode ser concebida por um currículo escolar a partir de paradigmas ou métodos que ignorem tais aspectos mediadores [...] (MACEDO, 2013, p.123) .

O nosso projeto com Riachão nos possibilitou além de sacudir as estruturas de nossa prática, apontou estratégias de como iniciar o trabalho com personalidades negras, possibilitando a construção de um currículo singular, ancestral, vivo e diaspórico. Sabíamos que apesar do trabalho com Riachão ser embrionário, na época sua ancestralidade nos tocou, pois além de ser cantor/compositor negro, ele apresenta uma história emocionante de superação e amor pela nossa cultura.

Figura 4 - Crianças do Grupo 3 com Riachão



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 5- Crianças do Grupo 4 com Riachão



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Além disso, durante a concretude do projeto, ficou evidente que trabalhar a vida e a obra de Riachão, inicialmente causou bastante estranhamento para nossas crianças e adultos. Ao final do projeto a maioria das crianças e a comunidade escolar, a cada dia buscavam se aproximar mais dessa personalidade. Como também, nos fez entender que estávamos gestando um novo trabalho pedagógico, precisávamos continuar a pensar e refletir sobre nossa prática docente, pois ela não estava findada, estávamos apenas iniciando nossa cantiga decolonial.

Dessa maneira, concordamos com Freire (2011), em sua obra: *Pedagogia para Autonomia*. Quando ele convoca o professor para educar para a diferença numa relação ética. Além disso, ele nos mobiliza a parar com justificativas acerca de qualquer discriminação imposta na sociedade e, concomitantemente, em sala de aula. Isso porque ensinar demanda ousadia, aceitar a diferença, o inusitado e, o professor precisa respeitar o saber que o educando traz em seu processo identitário.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 2011, p. 59) .

No ano seguinte, a partir das nossas leituras, reflexões e análises, começamos a questionar nossa prática pedagógica a qual reproduzia uma prática patriarcal, sexista e brancocêntrica. Problematicamos ainda mais sobre nossas ações e nosso fazer, ao invés de encontrarmos mais repostas, nos deparamos com mais questionamentos. Uma das nossas indagações foram: Quem eram as crianças do Djalma? Onde elas estavam inseridas? Quem cuidavam dessas crianças? Como era formada as famílias do Djalma? Quem eram essas mulheres que adentravam o CMEI? Quais marcas identitárias as nossas crianças possuíam?

3.8. A CONSTRUÇÃO DE PRET@GOGIAS

Entendemos que é na infância que as crianças consolidam diversas aprendizagens, e que é nessa etapa também que se constroem e se fortalecem marcas identitárias em processos de subjetivações. Como também, através de nossas observações, no fazer professoral, percebemos que as mães e avós que ocupavam o Djalma, em sua grande maioria, são mães e avós solos, isto é, sustentam suas famílias sozinhas. Além disso, apresentam baixa autoestima, trabalham informalmente, sofrem violência simbólica e física e compartilham todo esse histórico familiar com as nossas crianças pequenas.

Diante de nossas observações e reflexões em nosso fazer pedagógico, a professora do G3 – Cristiane Melo, sugeriu ao coletivo que em 2015, trabalhássemos com uma personalidade feminina negra. Visto que precisávamos levar em consideração as mulheres que ocupam o Djalma e as nossas crianças que convivem com todo esse histórico familiar de violências físicas e simbólicas, raciais e de gêneros. O caminho encontrado pelo nosso coletivo, foi pensarmos em construir práticas educativas decoloniais, afrofeminas e antirracista em que valorizássemos a mulher negra enquanto referencial identitário para nossas crianças, professoras, funcionários e comunidade.

Nesse panorama, compactuamos com o pensamento de Macedo (2013), quando ele nos aponta que a criança pequena não é um papel em branco. Pois, ela está inserida num contexto histórico social onde sua cultura, sua religiosidade, sua etnia e seu gênero estarão implicados diretamente em nossa proposta pedagógica. Isso porque a criança enquanto *ator/autor curricular*, ela produz *etnométodos* que estão interligados ao seu processo identitário durante sua infância.

O ator/autor criança é um Ser que pensa e deseja, altera-se e autoriza-se em meio às possibilidades e limites da instituída e instituinte convivabilidade social, é um sujeito contextualizado, portanto está inserido numa classe social, numa família, numa cultura e, não raro, cultua uma religiosidade e, nesses contextos, produz seus etnométodos. Ademias, está marcada pelos âmbitos da etnia e do gênero, por onde sincrônica ou assincronicamente constrói um certo processo identitário [...] (MACEDO, 2013, p.121)

Enquanto Gomes (1996) nos convoca a realizar uma prática decolonial a partir das relações raciais e gênero dentro da escola. Não apenas como uma ação pontual, mas uma ação contínua e revolucionária. Ela promulga uma mudança de paradigma na carreira docente, nos currículos e em todo sistema escolar.

Falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social (GOMES, 1996, p.81).

Diante da necessidade de uma prática decolonial, afrofeminina e antirracista, a docente Cristiane Melo sugeriu ao coletivo que trabalhássemos como projeto pedagógico sobre a vida e a obra de Mariene de Castro. Ela que enquanto mulher negra, cantora e mãe

nos apresenta um empoderamento em seu canto e em sua personalidade. Os quais poderia auxiliar nossas crianças em sua caminhada identitária e enegrecida dentro de nossa sociedade racista, sexista, branca e colonizada.

A partir desse contexto, nos aproximamos de Cavalleiro (2008, p.69), quando ela pontua que “[...] todo e qualquer projeto de fortalecimento dos direitos humanos passa pela materialização do respeito e pela valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, social e regional”.

Refiro-me sobretudo às políticas em torno do desenvolvimento da educação básica, tais como: programas de livros, programas de formação continuada de professores, programas de formação de gestores (dos sistemas de ensino e do próprio MEC), marcos regulatórios e institucionais e outras ações que desembocam na construção/divulgação de conhecimento sobre educação, como estudos e pesquisas, que devem necessariamente considerar os eixos raça, etnia e gênero como elementos de suas análises e construções (CAVALLEIRO, 2008, p.69).

Nos anos seguintes, acordamos coletivamente que continuaríamos a trabalhar com personalidades femininas negras. Compreendemos que apenas um projeto pedagógico não iria curar séculos de discriminação racial, de gênero e de classe que nossas crianças e mulheres estavam inseridas. Trabalhamos com Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e as Ganhadeiras de Itapuã, pois compreendemos que a construção identitária não é construída em pouco tempo. Conforme evidenciamos mais uma vez em Cavalleiro (2008, p. 69): ao dizer que “[...] é necessário considerar [...] a responsabilidade pela implementação de uma educação anti-racista e anti-sexista nos sistemas de ensino – desde a educação infantil [...]”.

Figura 6 - Crianças do Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 7- Crianças do grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Ao pensarmos em práticas educativas decoloniais, antirracistas e afrofemininas por meio de personalidades femininas negras, rememoramos a atividade⁵³: *Vai chuva e vem sol para enxugar pra enxugar o meu lençol*, pois ela demonstra, a importância das nossas crianças se aproximarem da nossa ancestralidade e de suas marcas identitárias. Trazer Dulce, uma mulher negra que trabalha no CMEI e que diariamente exerce a função de lavar a roupa das crianças foi bastante representativo e poético para o Grupo 3.

Durante a atividade, Dulce revelou emoção e alegria em ser a protagonista da atividade, que era seu fazer diário dentro da instituição. Dulce nos ensinou de forma espontânea e lúdica, uma técnica de lavagem que foi passada de forma ancestral: de mãe para filha, ao utilizar as folhas como um dos recursos para a lavagem e enxague das roupas. A atividade além de ser bastante prazerosa para o grupo, as crianças demonstraram encantamento com a possibilidade de lavar roupa. E, quando surgia alguma dúvida, logo questionavam Dulce: *“Pode usar a folha? O sabão de coco faz como? Dulce posso lavar roupa de novo?”*

⁵³ Essa atividade foi realizada em 2016, quando trabalhamos com Carolina Maria de Jesus. Ela foi sugerida a prof. Cristiane Melo, pela prof. Noêmia Verúcia quando as professoras dialogavam no coletivo. Em 2015, como essa atividade não deu tempo para ser realizada. A prof. Cristiane realizou no ano seguinte, estabelecendo um diálogo com a história das Ganhadeiras de Itapuã, com Carolina Maria de Jesus e com sua própria história e a de Dulce. Isso porque a Professora Cristiane Melo, lavava roupa com sua mãe, assim como as Ganhadeiras de Itapuã lavavam roupa também, na Lagoa do Abaeté. Como também, Carolina Maria de Jesus e Dulce lavavam as roupas com suas mães.

Figura 8 – Dulce com o Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 9- Crianças do Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As crianças se encantaram pela atividade de lavagem de roupa, pois se molharam, bateram na água, colocaram a roupa para estender, cantaram para roupa secar como as nossas ancestrais faziam: *“Vai chuva vem sol, para enxugar o nosso lençol”*. Como também, compreenderam o quanto a atividade de lavagem se faz importante e necessária para o cotidiano das pessoas. As crianças e Dulce, a partir dessa vivência estabeleceram uma relação muito especial, revelando para nós como a construção identitária se faz importante para o empoderamento da criança negra.

Figura 10 – Dulce com o Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 11- Crianças do Grupo 3 com Dulce



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Acreditamos que trabalhar com: Mariene de Castro, As Ganhadeiras de Itapuã, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, nos sacramentou o quanto se faz necessário trabalhar com personalidades femininas negras desde a Educação Infantil. Pois, demonstra ser um trabalho promissor para a Infância Negra. Uma vez que ao professorar, observamos que as crianças têm nos revelado a necessidade de modelos positivos que influenciarão em sua construção identitária enquanto sujeitos que estão delineando sua formação moral, social e racial.

Nesse sentido, quando apresentamos para as nossas crianças pequenas, as narrativas das personalidades femininas negras, através da música, da poesia, da história, da dança e dos contos. Ou seja, por meio de atividades afrocentradas, nos aproximamos de uma pedagogia ancestral. Conforme acentua Oliveira (2019), ao afirmar que ao nos aproximarmos da Pedagogia da Ancestralidade, nos aproximamos do empoderamento negro feminino. De tal modo, essa pedagogia utiliza como método fundamental o empoderamento feminino, quando se ferramentaliza dos mitos africanos e da literatura negra afrobrasileira e afrofeminina.

A Pedagogia da Ancestralidade tem na *intencionalidade para empoderamento negro feminino* seu método principal o que traz em seu bojo a necessidade de entender a estrutura psíquica da pessoa que vive seu corpo negro, se gosta-desgosta, aceita-rejeita, autoestima elevada ou baixo autoestima, se apresenta rupturas ou suturas psíquicas. [...] A Literatura Negra-Brasileira do Encantamento é aquela escrita por mulheres negras que habitam conscientemente seus corpos negros e vivenciam experiências excludentes e violentas por conta do racismo existente no país. São autoras que conseguem, de forma potente, partir de experiências reais e cotidianas trocando em forma de palavras, vivências infantis e conseguem criar um ambiente favorável para que através do imaginário, crianças e jovens consigam recorrer à imaginação acionando as experiências reais e concretas vividas por elas mesmas. [...] Trata-se de uma proposta teórico-metodológica que se abriga na constelação da afrocentricidade buscando provocar o deslocamento do olhar dos paradigmas eurocêtricos para os afrorreferenciados, a fim de desvelar caminhos possíveis para práticas pedagógicas renovadas, capazes de revigorar as relações entre educadoras/es e educandas/os (e viceversa) e que se fundamenta nos conhecimentos ancestrais africanos (OLIVEIRA, 2019, p. 03-04).

Vocês vão continuar a falar sobre o negro? Essa pergunta era recorrente por nossos colegas de rede. E, também por pessoas que observavam nosso trabalho, sem de fato compreenderem as implicações e as potencialidades de uma educação decolonial, afrofeminina e antirracista. Desse modo, cotidianamente, resistimos e coexistimos em nosso quilombo⁵⁴: chamado Djalma Ramos. Pois diversas vezes, ouvíamos

⁵⁴ Compactuamos com Nascimento (1989), citado por Ratts (2006, p. 59) ao afirmar que: “Quilombo é

questionamentos sobre o nosso trabalho, percebíamos os olhares de reprovação.

Mas sempre nossa narrativa era assertiva e contundente, semelhante a um disco arranhado, repetíamos tantas vezes que quando começávamos a falar das centenas de anos de escravidão que os negros sofreram; do apagamento das personalidades negras da história oficial, dos livros didáticos e da literatura infantil; do *racismo estrutural* que a população negra é vítima; do cotidiano violento que nossas crianças negras e pobres vivenciam. Nos fortalecíamos a diariamente continuar a trabalhar em prol de uma Educação afrocentrada, decolonial e afrofeminina.

Nessa perspectiva, nos irmanamos nos pensamentos de hooks (2019, p.46) ao afirmar que “[...]os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma dos parquinhos. A educação pública para as crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos.” Por isso, o nosso trabalho pedagógico com personalidades femininas negras é justamente para quebrar a ‘norma dos parquinhos’, pois em apenas um ano não iríamos conseguir suprir o que a população negra por centenas de séculos foi sucumbida. Acreditamos ser necessário continuar nos aquilombando por mais um ano, dois, sete e, com certeza, por décadas.

Ao trazermos a possibilidade de dialogar com a criança pequena sobre as relações raciais e de gênero, temas importantes para o desenvolvimento de pertencimento da criança. Nos aproximamos de Rufino (2019, p.75), ao afirmar que: “A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como fenômeno radicalizado na condição humana trata [...] da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades”. Então, quando buscamos construir uma prática pedagógica decolonial, afrofeminina e antirracista, buscamos também lutar pela vida, pois afloramos outras infâncias, outras possibilidades, outras encruzilhadas enquanto crianças, mulheres e homens pretos, construtores de seu tempo, enredo e práticas.

Em função disso, é urgente, é pulsante, é necessário construir práticas pretas, ou melhor, *Pret@gogias* em que as diferenças e a nossa alteridade sejam nossas pertenças nos

uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho o direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou”.

territórios infantis. Uma vez que a *Pret@gogia* enquanto referencial teórico-metodológico da prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, se ferramentaliza numa perspectiva afrocentrada, a qual os saberes, os sabores, e o pertencimento identitário de ser e estar no mundo é florescido pela cosmovisão africana (PETIT, 2015).

Dessa maneira, é importante ressaltar que a circularidade do encontro das pretas resultou na busca por uma pedagogia decolonial. Iniciamos um movimento ancestral e de *escrevivências*. Em que as nossas crianças pretas, os funcionários, as professoras e toda a comunidade escolar, dentro das favelas, dos morros, das vielas, dos terreiros e dos territórios infantis, buscavam novas encruzilhadas para resistir, existir e insurgir com novos currículos afrocentrados e novas *Pret@gogias*. Pois a cada movimento, a cada respirar, a cada renascer, a cada florescer e a cada alvorecer, retumbamos uma nova cantiga ancestral, insurgente, afrocentrada e afrofeminina.

E, assim, terminamos esse capítulo, irmanadas com a cantiga de reivindicação e de representatividade preta da cantora Larissa Luz, intitulada: *Bonecas Pretas*⁵⁵.

Um caso contestável
Direito questionável
Necessidade de ocupar
Invadir as vitrines, lojas principais
Referências acessíveis é poder pra imaginar
Mídias virtuais
Anúncios constantes
Revistas, jornais
Trocam estética opressora
Por identificação transformadora
Procuram-se bonecas pretas
Procura-se representação

⁵⁵ Música de Larissa Luz, intitulada: Bonecas Pretas. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/larissa-luz/bonecas-pretas/> > Acesso em 24 de ago. de 2020.

PARTE 2**Pedagogias Afrofemininas e Antirracistas:
tecendo nossas metodologias formativas**

CAPÍTULO 4

ÁGUA MOLE, PEDRA DURA, TANTO BATE ATÉ QUE FURA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA, AFROFEMININA E ANTIRRACISTA COM MARIENE E AS GANHADEIRAS

*Carolina lembra Carol
 Carolando nas escadarias, ladeiras, encostas
 Carolando nos caminhos, vielas, favelas
 Carolando com travessuras, brincadeiras, molecadas
 Toda serelepe, espevitada, buliçosa
 Tenho fome de Fátimas, Cristianes, Joaquinas
 Que ganham a vida ganhando o arraiá do dia
 Como as Ganhadeiras de Itapuã
 Que em outrora viviam das roupas de ganho
 Hoje contam seus pontos com músicas, versos e contos
 Tenho fome dos livros que escreviam
 Tenho fome das canções que cantam, encantam
 Fome das músicas, poesias, que aumentam tantos pontos
 Nos enchendo de cor, orgulho, esperança
 Com narrativas das nossas vidas esquecidas
 Com Carolinas, Marias, Ganhadeiras e Crioulas
 Quero lhe contar um sonho, um fuxico bem baixinho
 Uma fofoca de comadre para berrarmos nossas verdades
 Somos fortes, mágicas, um pouco ou muito de tantas de nós
 Somos todas Carolinas do Brasil
 Ladjane Alves Sousa⁵⁶*

4.1. O QUILOMBO DJALMA RAMOS: QUE TERRITÓRIO É ESSE?

Iniciamos com o provérbio afrobrasileiro que intitula nosso capítulo: “*água mole, pedra dura, tanto bate até que fura*”. Para reafirmar, nossa desobediência em continuar desafiando as normas hegemônicas, patriarcais e bancocêntricas que diariamente tentaram nos colocar no lugar de subordinação. Com a nossa *água mole* inferiorizada, diminuída e afrofeminina, afrontamos e ultrapassamos as barreiras, as normatizações da *pedra dura*, em virtude de resistimos, persistimos e coexistimos em nosso quilombo: Djalma Ramos⁵⁷.

⁵⁶ Trecho do Poema: Carolinas do Brasil, da escritora e pesquisadora Ladjane Alves de Souza. Escrito no dia 26 de agosto de 2016, a pedido da professora Cristiane Melo, para realização de uma das ações do projeto realizado em 2016 em que a professora trabalhou com Carolina Maria de Jesus, as Ganhadeiras de Itapuã e a grafiteira Crioula.

⁵⁷ O Djalma está localizado no bairro de Vida Nova, no município de Lauro de Freitas, no estado da Bahia. O bairro é uma favela ampliada, ele surgiu pela necessidade de abrigar as famílias que perderam tudo em uma

Na insurgência, atrevemos a nos nomear de quilombo. Ao nos ampararmos, mais uma vez, na percepção de Nascimento (1989). Ela afirma que quilombo é uma história, uma narrativa da nossa relação com o território, traduzida de uma simbologia, isso porque o nosso espaço é o nosso quilombo. Nesse contexto, reafirmamos, foi dentro do Djalma, em nosso quilombo, que nossas afroexistências germinaram, enraizaram, se fortaleceram e floresceram.

Neste território infantil, buscamos caminhar pelo florescimento das infâncias de cento e trinta crianças. Compartilhamos nossas experiências, na creche, com crianças de seis meses até três anos e, na pré-escola, com crianças de quatro a cinco anos. Nossas crianças, em sua grande maioria, são pretas e pobres e estão inseridas em núcleo familiar em que as mulheres (avó e mãe) assumem todas as responsabilidades com a família.

Por isso, reiteramos novamente, o chão do Djalma é ocupado e constuído por mulheres: professoras, auxiliares, apoio, cozinheiras, porteiras, mães e avós. Mulheres que vivenciaram diferentes situações de vulnerabilidades sociais, violências físicas e simbólicas juntamente com as nossas crianças pequenas. Diante desse panorama, desde 2014, buscamos construir projetos em que nossos meninos e meninas negros, por meio da experiência da felicidade, se aquilombem, se fortaleçam e se empoderem. Na tentativa de superarmos as marcas do racismo, as marcas das desigualdades educacionais e as violências fincadas cotidianamente em seus corpos pequenos e negros.

4.2. GIRANDO A RODA: E O PROJETO COMO INICIOU?

Giramos a roda, quando nos aquilombamos no Djalma, como um território da diversidade de raças, de gêneros, de culturas e de infâncias. Nosso aquilombamento, construiu nosso coletivo de mulheres e professoras pretas, que começou a trabalhar com uma educação antirracista em que dialogasse com a diversidade das crianças pequenas. Durante nossas diferentes ações voltadas para as relações étnicos - raciais, começamos a observar que muitas crianças pequenas demonstravam não gostar do seu cabelo e nem da sua cor da pele. Isto é, não gostavam do seu corpo enegrecido, ambos símbolos de nossa

enchente, em Salvador. Além desse fato, várias famílias que saíram de outros municípios da Bahia se instalaram aqui, evidenciando uma grande pluralidade racial, religiosa e cultural.

identidade.

Além disso, começamos a questionar nossa prática pedagógica a qual decalcava uma concepção patriarcal, racista, sexista e embranquecida. Por ter acesso a uma cultura brancocêntrica, nossas crianças apresentavam preferência por personagens brancos, destoando de sua ancestralidade diaspórica. Outro ponto que observamos, como mencionado no capítulo três, as mães e avós, em sua grande parte, eram as mantenedoras da família, sofriam com frequência violência, apresentavam baixa autoestima e partilhavam todo esse sofrimento com as crianças do Djalma.

Imbrincadas nessa realidade, questionávamos como trabalhar com crianças pequenas uma temática complexa e delicada. Em virtude de que foi disseminado pela sociedade que o racismo, não é observado na educação infantil com as crianças pequenas. Porém, diferentes estudos apontam o contrário (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2018; SANTIAGO, 2015), que existem sim, práticas racistas camufladas e silenciadas nos territórios infantis. A partir dessa constatação dos referenciais teóricos e de nossas práticas cotidianas, iniciamos um trabalho com projetos pedagógicos, cujo objetivo seria valorizar a mulher negra enquanto referência identitária para nossas crianças pequenas, para as professoras e para a comunidade.

Com a circularidade da roda, fomentamos o trabalho com personalidades femininas negras, as quais poderiam auxiliar nossas crianças em sua caminhada identitária e enegrecida, dentro de nossa sociedade embranquecida, colonizada e racista. Diante do exposto, em 2015, coletivamente, construímos um projeto pedagógico por meio da vida e obra de uma personalidade feminina negra. Escolhemos Mariene de Castro, uma mulher negra, mãe, cantora e atriz, que nos apresenta um empoderamento em seu canto e em sua personalidade.

Nessa perspectiva, concordamos com Zilma Ramos de Oliveira (2020), quando ela afirma que a pedagogia de projetos propicia a criança experiências com os objetos da cultura, os quais elas vão tecer redes de significações. Mas, ao refletirmos o que a autora propõe, vamos além, ao acreditarmos que o projeto, não só possibilita aprendizagens para as crianças. Mas também, para as professoras e toda a comunidade, quando elas estão inseridas verdadeiramente neste processo.

Vale ressaltar, que todo o nosso quilombo trabalhou com Mariene de Castro, desde

o berçário ao Grupo 5. Mas, cada professora definiu suas atividades a partir de suas pesquisas e das demandas do grupo. Entretanto, em nossos diferentes diálogos com as professoras e em nossas pesquisas, nos deparamos com a música Garaximbola, onde as Ganhadeiras de Itapuã faziam uma participação e cantavam sobre suas vidas. Sendo Cristiane Melo, professora do Grupo 3, nascida e criada em Itapuã⁵⁸, a mesma revelou estar emocionada com a música. Diante desse encontro, ao ser tocada com a matripotência e a ancestralidade das Ganhadeiras de Itapuã, Cristiane Melo, escolheu essas mulheres para comporem o projeto com Mariene, o qual foi desenvolvido no Grupo 3.

A partir da escolha das personalidades, definimos diferentes ações curriculares embasadas com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e africana. Amparadas nos dispositivos legais, apresentamos a história de Mariene e das Ganhadeiras, às nossas crianças por meio de suas influências afrobrasileiras que perpassam pela culinária, pela história, pela música e pela arte. Para que as crianças experenciassem em seus corpos a ancestralidade diaspórica que compõem a identidade em ser menina e menino negro, uma vez que o processo de construção identitária para a criança pequena se constitui desde a infância.

Por conta disso, a partir desse momento, iremos narrar e problematizar de forma crítica, algumas ações pedagógicas afrocentradas do projeto: *Mariene a flor que desabrochou nossa gente*⁵⁹, que foi aplicado aproximadamente de abril a outubro de 2015, no Grupo 3 pela professora Cristiane Melo⁶⁰, no CMEI Dr. Djalma Ramos.

4.3. QUEM É MARIENE DE CASTRO⁶¹?

A sambista Mariene Bezerra de Castro desde pequena teve contato com a música através de sua família. Ao ser matriculada para aula de violão, se interessou pela aula de

⁵⁸ Bairro na cidade de Salvador, no estado da Bahia, onde as Ganhadeiras vivem e desenvolvem seu projeto.

⁵⁹ Com esse projeto, em 2015, a professora Cristiane Melo ganhou o Prêmio Professores do Brasil na categoria: estadual, regional e nacional.

⁶⁰ Em 2018, o projeto: *Mariene a flor que desabrochou nossa gente*, foi selecionado entre diferentes projetos premiados, para fazer parte do Banco de Práticas Inspiradoras alinhados a BNCC, em parceria com o Instituto Alana e o Ministério da Educação. Nesse banco, qualquer professor pode acessar e conhecer o projeto. Disponível em: <<https://www.facebook.com/institutopeninsula/videos/1803762223034960>> Acesso em 20 de ago. De 2020.

⁶¹ Trechos da biografia de Mariene de Castro. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/mariene-de-castro/biografia>> Acesso em 28 de ago. de 2020.

canto. Na escola de música descobriu o potencial raro de seu canto: o contralto. Mariene, como toda baiana começou sua trajetória musical no axé, como vocal de apoio da timbalada, entre outras bandas baianas. Em 1996, foi convidada para fazer seu primeiro show, lá tinha alguns franceses que ao perceber o potencial da cantora, a convidou para fazer uma turnê pela França. Nesse país sua voz foi comparada a cantora renomada e aclamada, Edith Piaf. Ao retornar ao Brasil, a carreira de Mariene deslanchou, fazendo apresentações importantes e grandiosas. Com uma forma peculiar de interpretar e uma voz firme e singular, Mariene foi firmando seu nome e conseguiu destaque no cenário musical após conquistar em 2004, o Prêmio Braskem de Música e ter a oportunidade de gravar seu primeiro CD: *Abre Caminho*. Resgatando tradições, amadurecendo como artista e cantando o que gosta, Mariene de Castro com seu samba lançou o DVD "Santo de Casa - Ao Vivo" e cada dia vem buscando se reinventar, além de mãe, mulher negra, cantora, ela também, é atriz.

4.4. QUEM SÃO AS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ⁶²?

O grupo as Ganhadeiras de Itapuã, surgiu em março de 2004, nos terreiros das casas de Dona Cabocla e de Dona Mariinha, onde um grupo de mulheres motivadas pelo interesse no fortalecimento da identidade cultural de Itapuã se reunia semanalmente para trocar informações sobre as antigas tradições do lugar. Assim, surgiu o grupo: *As Ganhadeiras de Itapuã*, batizado com este nome em homenagem às mulheres que no século XIX e início do século XX compravam os peixes na mão dos pescadores locais, tratavam, empalhavam, e saiam com seus balaies a pé, até o centro da cidade de Salvador para venderem os seus produtos e ganhar o sustento da família. Das rodas de conversa e samba, as Ganhadeiras construíram: um repertório de cantigas e sambas de roda. O grupo conta com a participação de crianças, músicos - que tocam instrumentos de corda e percussão - e diferentes mulheres (Cantadeiras, Ganhadeiras, Lavadeiras) que com suas vozes cantam e encantam as tradições do povo negro. Em 2019, as Ganhadeiras foram homenageadas ao serem o enredo da escola de samba Viradouro.

⁶² Trechos da história sobre a criação das Ganhadeiras de Itapuã. Disponível em: < <http://ganhadeirasdeitapua.blogspot.com/p/historia.html> > Acesso em 28 de ago. de 2020.

4.5. NOSSO CIRANDAR METODOLÓGICO

Nosso cirandar metodológico iniciou, quando decidimos coletivamente, antes de aplicarmos o projeto, realizarmos um encontro com a família e outro encontro com as auxiliares de classe, para partilhar as ações do nosso projeto e escutar a contribuição desses grupos. Esses encontros começaram a acontecer, a partir de nossas reflexões enquanto coletivo. Sentimos a necessidade de incluir tanto a comunidade, quanto as auxiliares durante a construção de nossa prática pedagógica e curricular. Visto que, um projeto para se construir efetivamente e essencialmente, necessita também desses atores, não somente dos professores e das crianças.

Em 2015, aconteceu nossa primeira tomada de decisão, hoje compreendemos que na verdade, toda escola precisava intervir e construir dialogicamente um projeto pedagógico. Mas, no próximo capítulo, demonstraremos como se estruturou esse amadurecimento em nossas tomadas de decisões.

O objetivo desses encontros, além de apresentar a proposta do trabalho era que tanto os pais quanto as auxiliares pudessem propor também algumas práticas pedagógicas. Como foi o nosso primeiro ano, iniciamos assim essa forma de trabalhar. E, com ela, observamos diferentes desafios, isso porque as pessoas pensam e falam como elas observam o mundo. Muitas vezes por uma ótica da colonização e de práticas racistas as quais estão imersas. Apesar disso, não desistimos, pois sabíamos que ao reavivarmos nossa ancestralidade dentro do território infantil, também teríamos caminhos de embates e desafios.

Quando nós nos aproximamos dessa escolha metodológica compreendemos que o diferente, a diversidade e o pensamento insurgente também são importantes no processo, mas não deixa de ser desafiador e exigente. Como referenda Freire (2011), potencializar as vozes dos atores da educação é acima de tudo dialógico, para quem idealiza uma educação menos padronizada, menos bancária, mais libertadora e enegrecida.

Durante nossos diálogos, explicamos o motivo pelo qual escolhemos as personalidades, pois ao estudarmos Mariene e as Ganhadeiras, construiríamos um percurso por nossas ancestralidades. E, como essas ações possibilitaria admirá-las, reconhecer-nos e apropriar-nos de nossa cultura afrobrasileira. Durante os encontros, alguns pais estavam motivados com as atividades e começavam a compreender a importância de estudar as

personalidades. Outros estavam mais céticos e apreensivos por conta dos adereços que utilizaríamos em diferentes atividades. Ou ainda, revelaram apreensão do contato das crianças à nossa cultura afrobrasileira.

Com os nossos colegas percebíamos uma estranheza, pois eles nunca tiveram contato em outros espaços com proposta pedagógica afrocêntrica de uma forma esmiuçada, para que também pudessem opinar. Alguns preferiram ouvir, outros demonstraram desconfiança retumbando em seus corpos. Mas, tiveram também colegas que elogiaram nossa iniciativa e disseram que iriam pesquisar sobre as personalidades.

Executar o projeto com Mariene e as Ganhadeiras se mostrou desafiador e inquietante. Pois como afirma Kilomba (2019), a ferida da colonização ainda está aberta, machuca, infecta e sangra em nossa sociedade. Quando iniciamos nosso projeto, a ferida estava aberta e sangrava. Nosso desafio foi sensibilizar os pais, os colegas de trabalho quanto à importância e a necessidade de resgatar/aproximar a nossa cultura enegrecida que todos os dias sofre apagamento por conta do *epistemicídio*.

4.6. NOSSA CIRANDA COM MARIENE E AS GANHADEIRAS: POR UMA CANTIGA DECOLONIAL, AFROFEMININA E ANTIRRACISTA

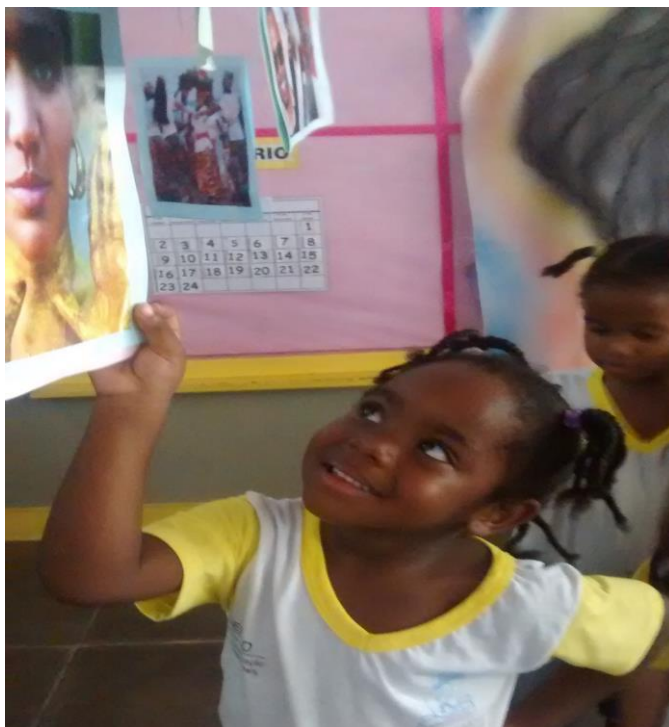
Nossa ciranda tomou forma com a primeira atividade: *Conhecendo e Sambando com Mariene*. Por meio de várias imagens de personalidades negras e negros, seja de mulheres (Mariene, Ganhadeiras e outras mulheres), seja de homens e de crianças negras. Por não possuíamos retroprojeto, entendemos ser mais interessante, colocar as imagens dependuradas, como se fossem móveis, numa altura próxima das crianças. O que nos deixou bastante extasiadas, foi o olhar e o encantamento das crianças ao observar as imagens bem próximas a seus corpos. Além disso, tiramos todo o mobiliário da sala, deixamos apenas os móveis, dado que compreendemos que nenhum espaço é neutro. As crianças pequenas aprendem através das imagens dispostas nas paredes e, aprendem também com todo o ambiente que a cerca.

Figura 12 - Criança apreciando imagem



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 13- Criança com imagem



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

O olhar de nossas crianças ao verem diferentes imagens de personalidades negras trouxe encantamento, estranheza, questionamentos e comparações. Algumas crianças demonstravam inquietudes por tantas imagens de personalidades negras. “*Pró, todo mundo preto? Que mulher feia! Que cabelo duro!*” Outras crianças revelaram felicidade, ao mencionar que algumas personalidades se pareciam com alguém de sua casa. “*Parece com minha mãe! É igual a minha vó!*”.

Sabemos da importância da construção identitária para criança pequena, como podemos evidenciar em diversas pesquisas (BENTO, 2012; TRINDAD, 2012) e isso perpassa pelo contato positivo com essas personalidades, seja através de imagens, de brinquedos afirmativos e de histórias afrocentradas. Pensando nisso, convidamos a Coordenadora: Fátima Santana para contar a história ⁶³sobre quem foi Mariene, onde ela começou sua carreira e como chegou até a música.

Figura 14- Crianças do G3 em roda



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

⁶³ A história: *Mariene, a menina que queria ser bailarina e encantou como cantora*, contada por Fátima foi um livro construído pela professora Mabian Ribeiro, professora do Grupo 2, do Djalma.

Figura 15 - Crianças, educadoras e coordenadora no G3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Apresentar a história e a musicalidade da cantora Mariene foi um passo importante no diálogo com as crianças. A partir desse momento, elas começaram a ter uma aproximação positiva com a personalidade. Apreciaram diferentes cantigas de rodas em ritmo de samba, por meio do vídeo: *Cirandas*, onde tiveram a possibilidade de se expressarem livremente.

Diante dessa primeira atividade, refletimos que se a criança negra, tiver a oportunidade de cotidianamente se aproximar de personalidades negras de forma positiva e empoderada. O seu pertencimento identitário com a negritude será construído de forma consolidada, isto é, de forma menos dolorosa e menos distorcida. Dessa maneira, concordamos com Gomes (2003), quando ela afirma que é na escola que as pessoas contam suas experiências negativas com o seu corpo negro e seu cabelo crespo. Histórias essas que não são esquecidas e muitas vezes trazem marcas negativas de que ser negro é ruim e não é bem aceito.

4.7. NOSSA CIRANDA: “ESPELHO, ESPELHO MEU!” OFICINA DE EMBELEZAMENTO DAS CRIANÇAS

Como Mariene e as Ganhadeiras de Itapuã são personalidades que exalam presença e formosura, pensamos na atividade: *Espelho, espelho meu! Oficina de embelezamento das crianças*, como um momento de autocuidado da beleza e de empoderamento das crianças

de 3 e 4 anos. Nesse sentido, concordamos com Cavalleiro (2001), ao afirmar que precisamos realizar elogios diretos as crianças negras sobre sua estética, seu desenvolvimento cognitivo e seu comportamento. Posto que para construirmos a autoestima elevada e o pertencimento identitário da criança pequena, ela necessita ao se olhar no espelho, gostar e se orgulhar de seu fenótipo. Por isso, iniciamos a atividade conversando com o grupo a importância de se embelezar e se arrumar para se sentir bem consigo mesmo e não querer ser o outra pessoa muito distante de suas características.

Conseguimos de forma colaborativa⁶⁴, dispor de uma mesa com diversos utensílios e acessórios. Durante a oficina, cada criança escolheu livremente seu adereço, desde a roupa até um lenço e a cor na sua maquiagem. Durante o embelezamento, em algumas situações ajudamos as crianças em sua arrumação, seja para organização de um penteado até uma pintura corporal.

Figura 16 - Criança do G3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

⁶⁴ No encontro com as famílias, solicitamos que quem pudesse compartilhar alguns materiais para a oficina de embelezamento ficasse à vontade. Como também, a professora e as colegas de trabalho trouxeram alguns materiais. Além disso, utilizamos uma parte de nossa cota para comprar alguns materiais. Esse dinheiro foi arrecadado no Bazar – evento que realizamos para a venda de roupas e objetos usados para levantarmos dinheiro para realização das atividades. E do Sorteio de um Balaio Junino – evento em que fazemos um sorteio de um balaio junino pela venda de fichas com números para a comunidade. As ações foram criadas pelo nosso coletivo para angariar recursos para realizarmos os nossos projetos.

Figura 17- Criança do G3.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 18- Crianças do G3.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

O momento de desfilar realizamos na área externa com a presença de outras turmas. Para as crianças esse momento, foi bastante dignificante, alguns mais tímidos que os outros, isso porque observamos que por conta do *racismo estrutural*, o corpo negro da criança parece que a todo momento é tolhido e enquadrado. Gomes (2003) chama a nossa atenção que o corpo é uma ancora de nossa identidade negra. Por isso, com os nossos incentivos, todos as crianças se dispuseram a desfilar e a encantar com sua negritude a todos do Djalma. Logo depois do desfile, fomos sambar ao som de Mariene de Castro e das Ganhadeiras. Nesse momento, as crianças sambaram, pularam, riram, enfim se empoderaram ainda mais. Com a performance dos seus corpos pretos, as crianças começavam a caminhar para valorização de sua identidade.

Figura 19 – Coordenadora e criança desfilando.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 20- Crianças desfilando.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Evidenciamos que se deixássemos as crianças ficariam um dia inteiro vivenciando a atividade. Ao retornarmos para sala, percebemos que elas não queriam tomar banho, pois não queriam desmanchar o embelezamento construído. Como a professora realizou a atividade de manhã, ao se aproximar do horário do almoço, as crianças precisavam tomar banho, isso porque as crianças permanecem no Djalma o dia inteiro. Com tantos questionamentos e posicionamentos, para não tirar seus acessórios, a professora construiu com as crianças um combinado que ao acordar, cada criança iria retornar com um acessório para casa. E assim aconteceu!

Figura 21 - Crianças depois do embelezamento



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 22- Crianças e professora do G3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A partir dessa situação, começamos a nos aproximar do conceito de Macedo (2013) sobre as *crianças curriculantes*. Quando o pesquisador (2013) afirma que o currículo é pensado para as crianças e não com as crianças. Por isso, as crianças do G3 ao sugeriram uma nova atividade a professora, mudaram o currículo da instituição. Isso porque todas vezes que a professora idealizou atividades de embelezamento, diante da demanda das crianças, as atividades começaram a acontecer a tarde, para que elas tivessem a possibilidade de partilharem com a família. Além disso, durante a realização do presente projeto e de outros projetos nos anos posteriores, buscávamos escutar o que as crianças gostariam de realizar, respeitando a ação *curriculante* de nossas crianças.

Figura 23- Crianças do G3 ao proporem uma nova atividade



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

4.8. NOSSA CIRANDA: COM QUEM EU ME PAREÇO? A REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA.

Iniciamos a nossa ciranda com esse questionamento ao grupo: *Com quem me pareço?* Ao apresentarmos algumas fotos de personalidades negras (Mariene e as Ganhadeiras) conhecidas pelas crianças. Questionamos às crianças, se elas se pareciam com as personalidades mostradas, pois explicamos que às vezes a gente se parece ou mesmo quer se assemelhar com pessoas que não são nossas parentelas.

Figura 24 - Criança se olhando no espelho.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 25 – Crianças e professora em roda



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

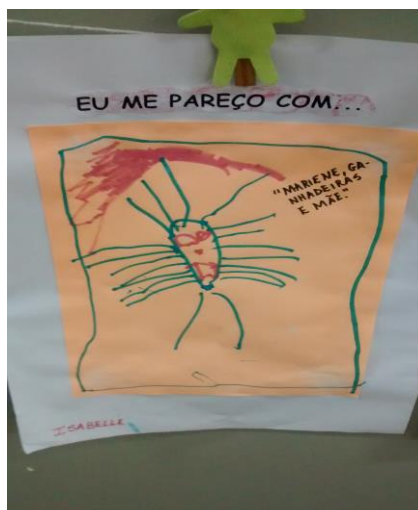
Ainda na roda, cada criança se olhou no espelho, enquanto a educadora fazia alguns questionamentos, sobre aceitação, se elas se achavam bonitas, com quem elas se pareciam. Durante a atividade, ficamos bastante emocionadas, pois muitas crianças se espelhavam em seus pais, professoras, nas Ganhadeiras e em Mariene. Ou seja, demonstrando que as ações do projeto foram importantes na construção identitária das crianças. Após conversa, solicitamos que cada criança se desenhasse e expusesse com quem se parecia. Mesmo depois da conversa, quando a educadora perguntava com quem as crianças se pareciam, continuavam a relatar sobre os seus pares e não acerca do que a mídia, muitas vezes, impõe aos nossos sujeitos em construções.

Figura 26 - Criança do G3 desenhando.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 27- Desenho da criança do G3



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Essa ação nos aponta o quanto se faz necessário aproximar as crianças desde a primeira infância a personalidades femininas negras. Possibilitar que as crianças se vejam, se assemelhem e se permitam parecer com personalidades negras de forma positiva e não, estereotipada é super importante para uma infância enegrecida. Acreditamos no pensamento de hooks (2019), ao nos alertar acerca dos estereótipos disseminados pelas mídias, na sociedade, na literatura e também nos territórios infantis. Nos irmanamos em hooks (2019), quando ensinamos nossas crianças a transgredir, educamos para a liberdade, pois desde a infância elas podem ter orgulho de sua ancestralidade, de sua negritude e de sua identidade. Neste panorama, ao buscarmos afirmar a identidade e a valorizar a autoestima de nossas crianças negras, respeitamos as diferenças e as suas singularidades, gestando novas formas de transgredir as colonialidades pedagógicas.

Figura 28 - Desenho de criança do G3.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 29 - Desenho de criança do G3



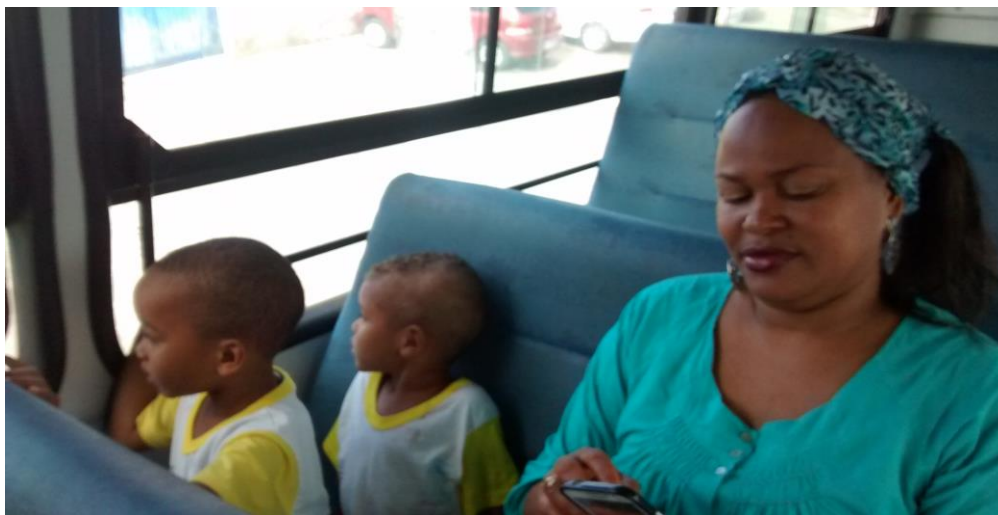
Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

4.9. NOSSA CIRANDA: BATE-PAPO MUSICADO COM AS GANHADEIRAS

Antes de visitarmos as Ganhadeiras de Itapuã, apresentamos ao G3 as imagens do Abaeté⁶⁵ e das Ganhadeiras – mulheres que lavavam roupa na Lagoa do Abaeté. Isso porque, antigamente, faltava muita água no bairro, inclusive a educadora Cristiane Melo lembrou de quando era criança, fazendo esse movimento com sua mãe. As crianças ficaram muito felizes em saber que a professora deles conhecia o Abaeté e visitava o parque na idade deles. Mostramos também a Casa da Música – espaço social que se trabalha a música como transformação social, que é localizado também no Abaeté. Era justamente nesse espaço que iríamos conhecer as Ganhadeiras.

Mesmo depois de diferentes atividades, o G3 continuava a falar sobre a Visita à Casa da música, no Abaeté. Até que chegou o grande dia e o Grupo foi passear de ônibus para visitar as Ganhadeiras de Itapuã. Durante o percurso, a professora e as mães indicaram os principais locais às crianças, cantaram músicas, até que finalmente chegaram à Casa da Música.

Figura 30 – Crianças e mãe do G3 no ônibus.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

⁶⁵ Parque Metropolitano do Abaeté, localizado no bairro de Itapuã em Salvador/BA.

Figura 31- Crianças no ônibus.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Logo na entrada, fomos recepcionados pelo Grupo das Ganhadeiras, elas começaram a nos contar um pouco de sua história, como elas andavam de Itapuã até outros bairros para vender seus quitutes e peixes. Relataram sobre suas vidas simples e tranquilas, quando o bairro era apenas um espaço litorâneo para veranear.

Depois de diferentes histórias, elas começaram a cantar suas parlendas musicadas, a exemplo: “*Vai chuva, vem sol.*”. Interagiram com as crianças, pediram para que elas cantassem, sambassem e foram correspondidas. Nossas crianças, ficaram à vontade, pediram para cantarem diferentes músicas: Borboletinha, Peixe Vivo, Alecrim, Samba Lelê e dentre outras.

Diante dessas linguagens musicais vivenciadas pelas nossas crianças, compreendemos que a música é um instrumento de comunicação da criança com o mundo. Isso porque, segundo o RCNEI, “ [...] a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras [...] A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações[...] (BRASIL, 1998, p. 45) ”.

Nesse encontro, na Casa da Música, ficou traduzido o sentimento das crianças, ao se encontrem presencialmente com uma personalidade que elas conheciam somente por meio de imagens. Foi através da potência da linguagem musical, ancestral e representativa, que alguns educandos, mais tímidos, sentaram no colo das Ganhadeiras. Encontro esse que foi

transbordado de emoção e representatividade quando as crianças sambaram, pularam, cantaram, dançaram, bateram papo e tocaram instrumentos com as Ganhadeiras de Itapuã.

Figura 32 – Criança e Ganhadeiras.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 33- Crianças no colo das Ganhadeiras



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As mães presentes durante a atividade se sentiram muito felizes e emocionadas com o *Bate Papo Musicado* que estabelecemos com as Ganhadeiras. Elas nos relataram o quanto estavam emocionadas por seus filhos aprenderem a cultura do samba, a cultura afrobrasileira “*através de mulheres, gente como a gente*”, como citou uma das mães presentes. Por isso, com a presente atividade, buscamos reescrever a história de diferentes

meninas e meninos negros uma vez que sua construção identitária, por meio de personalidades afrofemininas, possibilita uma autoestima elevada de que ser negro é importante e ancestral.

Figura 34- Crianças no Bate Papo Musicado.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 35- Ao final da atividade.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Quando idealizamos essa atividade, não imaginávamos a potencialidade desse encontro. Não sabíamos que as crianças e os pais iriam interagir de forma tão significativa com o Grupo. Diante de toda repercussão, conseguiríamos tranquilamente trabalhar apenas com o grupo das Ganhadeiras, pois elas trazem uma bagagem cultural/ancestral

avassaladora e consubstanciada. Esse fato, inclusive aconteceu em 2019, quando todo o Djalma tomou a decisão de trabalhar somente com as Ganhadeiras de Itapuã.

Outro ponto importante é que trabalhar com questões que valorizam a identidade, a história e a cultura negra, perpassa por um caminho marcado por preconceitos, desconfianças e marginalização. Ainda somos frutos de uma história oficial e única onde na sociedade e nas escolas não há espaço para o respeito, a diferença e a diversidade. Trabalhar com crianças pequenas a exemplaridade de personalidades femininas negras nos fomenta a importância da ancestralidade, da representatividade e da construção identitária na infância de nossas crianças pequenas. Por isso, concordamos com Tolentino (2018, p. 29) quando ela afirma que “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra, [...] contribui também para a elevação da autoestima de crianças e adolescentes negros, cujos processos de formação da identidade são quase sempre marcados pela violência e pela dor”.

Ter a possibilidade de estudar as personalidades negras de forma concreta, permite as nossas crianças experienciar um currículo vivo, diaspórico, orgânico e ancestral. Cujas cantiga cantada e entoada é de uma prática pedagógica decolonial, afrofeminina e antirracista. Por isso, reafirmamos novamente nosso provérbio: “*água mole, pedra dura, tanto bate até que fura*”. E assim, seguimos, persistindo, lutando, criando novos currículos, novas metodologias e novas *pret@gogias*.

4.10. OMO DUDU⁶⁶, CANTIGAS NORTEADORAS

Os primeiros compassos de nosso caderno metodológico foram entoados a partir das contribuições de nossas vivências pedagógicas. Nós, professoras da Educação Infantil, entoamos nossa cantiga norteadora, a qual se fundamentou na tentativa de se construir uma educação decolonial, afrofeminina e antirracista.

Enquanto coletivo de professoras pretas, começamos a nos inquietar com uma educação hegemônica, brancocêntrica, colonizadora, heteronormativa e racista que ajudávamos a disseminar para as crianças pequenas. Elas são atravessadas pelo *racismo estrutural* que está no âmago de nossa sociedade e em diferentes territórios. Por isso, nos

⁶⁶ Omo Dudu, significa *criança negra*, na língua yourubá. Disponível em: < <https://www.centroanastacia.com/index.php/palavras-em-yoruba>. > Acesso em 28 de ago. de 2020.

territórios infantis, eram apresentados às nossas crianças, uma pedagogia embranquecida e eurocentrada, fazendo com que se distanciassem de sua negritude e de sua identidade diaspórica. Diante desse contexto, questionávamos: *de que maneira, poderíamos construir uma prática enegrecida e antirracista?*

Em nosso cotidiano em um Centro Municipal de Educação Infantil, experienciamos o fazer professoral em nossos corpos. Por meio de nossas trocas dialógicas com nossos pares, com a comunidade escolar e com nossas crianças, começávamos a desenhar projetos pedagógicos coletivos e colaborativos em que a exemplaridade da vida e da obra de personalidades femininas negras era o nosso cerne. Ao nos aquilombar, propomos nos últimos cinco anos, diferentes ações afrocentradas por meio de projetos com personalidades afrofemininas, na tentativa de promover uma *Pretainfância*⁶⁷ às nossas crianças negras.

Esse caderno metodológico alinhavado, é nossa tentativa enquanto docentes de crianças pequenas, de dialogar com outras professoras, por meio de ações metodológicas decoloniais, afrofemininas e antirracistas que se amparam na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e africana e na Base Nacional Curricular Comum para Educação Infantil- BNCCEI. Trata-se de ações reais e concretas entoadas por uma cantiga conceitual/metodológica de nossas práticas vivenciadas no chão de nosso *território infantil*.

O nosso caderno *Omo Dudu* é a semente germinada de nosso aquilombamento. Nossa pretensão aqui é apenas apontar seu desenho, seu esboço e seu alinhavo. Isto é, suas raízes a partir de nossa reflexão acerca de uma vivência docente afrocentrada. Portanto, nós nos instrumentalizamos de nove afroconceitos metodológicos, contaminados pelos princípios do patrimônio civilizatório afrobrasileiro e africano que experienciamos em diferentes ações com nossas crianças pequenas e com a comunidade escolar.

Como escolha didática, neste capítulo, entoaremos quatro afroconceitos e, no capítulo cinco, iniciaremos mais cinco conceitos. Os afroconceitos/metodológicos construídos por nós, são: *afroambientes, a circularidade do afrocuidar e do afroeducar, afrodesenhos, personalidades afrofemininas, afrocorporeidade, oralidade afroancestral, afrosabores, afrobrincar e afroartes*.

⁶⁷ *Pretainfância*, é o nosso desejo em expressar o conceito de uma infância enegrecida. Vontade permeada pela construção de uma infância em que a diversidade, a pluralidade, a ancestralidade africana e diaspórica sejam vivenciadas de forma afrocentrada e feliz pelas nossas crianças pretas, em seus corpos, em suas mentes e em seus corações.

Em cada afroconceito, buscamos construir com as educadoras um caminho reflexivo, dialógico e circular por meio de dois momentos essenciais. No primeiro momento, caminhamos para uma definição contextualizada e afrocentrada que chamamos de *afrosaberes*. No segundo momento, desenhamos ações pontuais e concretas em sala de aula, a qual designamos de *afroafazeres*, respeitando os direitos de aprendizagens das crianças, bem como os campos de experiências instituídos pela BNCCEI. Os *Afrosaberes* e os *Afroafazeres*, cirandam entre si, entre nós e se complementam nos modos de professorar. O nosso convite é para que as educadoras se aquilombem conosco, cirandando pelos nossos afroconceitos e se reiventando numa ação enegrecida, afrocentrada e diaspórica! Ubuntu!

4.11. AFROAMBIENTES

4.11.1. *Afrosaberes*

Os Centros Municipais de Educação Infantil são territórios infantis onde as crianças, negras e pobres, muitas vezes não sabem que fazem parte de um coletivo, e que são herdeiras de um patrimônio civilizatório africano e ancestral. Isso acontece muitas vezes, porque nos espaços escolares, é apresentado às crianças, imagens, brincadeiras, histórias a partir de uma concepção brancocêntrica e eurocentrada.

A esse problema tão naturalizado e ocultado nos espaços infantis compactuamos com Santiago (2015). O pesquisador pontua sobre como o ambiente infantil é apresentado à criança negra, de uma forma única e universal. Uma vez que as histórias infantis e as imagens fixas nas paredes das creches e da pré-escolas apresentam uma concepção que não é a do negro.

Entendemos os espaços escolares, enquanto ambiente de aprendizagens, em que a criança aprende ao observar, ao interagir com as imagens, os objetos, os brinquedos, as pessoas, ou seja, tudo que a cerca dentro desse ambiente. Se o que for exposto às crianças negras, fomentem uma educação pautada na branquitude. Logo, acreditamos que esses ambientes irão disseminar os padrões aceitáveis, padrões esses, carregados de micropolíticas silenciosas e racistas.

Ao refletirmos sobre esses pontos levantados, pensamos no território infantil, como um *afroambiente* em que a criança aprende sobre sua cultura, seus padrões e sobre as

normas admissíveis ou não. O *afroambiente* supera as histórias fraturadas e estereotipadas contadas sobre a negritude, ao apresentar a história de resistência e potência de nossos ancestrais. Como também, ao respeitar os direitos de aprendizagens promulgados pela BNCCEI, que são: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*.

Para que, esse afroconceito se fortaleça de maneira verdadeira, faz-se necessário que a educadora juntamente com o corpo gestor e a comunidade escolar compreendam a importância de uma educação para a diversidade, igualdade e equidade racial. O primeiro passo é especificarem de forma contundente a necessidade de uma *Pret@gogia* em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, em seus Projetos Pedagógicos, nos Currículos da Instituição e nas suas Práticas diárias. Todos esses documentos escolares necessitam estarem embasados na *Lei 10.639/2003* e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e africana.

Desse modo, entendemos que os centros infantis darão passos fundamentais, para fomentar ações antirracistas que poderão serem pensadas e construídas com equidade, coerência e pluralidade nos *afroambientes* da instituição.

Portanto, compreendemos o *afroambiente* enquanto um *território infantil*, antirracista, político e *curriculante* em que as crianças dialogam, interagem, descobrem e experenciam diferentes aprendizagens significativas sobre sua ancestralidade, sobre sua identidade, sobre seus iguais, isto é, sobre a diversidade que compõe nossa sociedade.

4.11.2. Afroafazeres

Ao compreendermos que construir um *afroambiente* em uma instituição de ensino infantil não é apenas colar bichinhos infantilizados nas paredes. Entendemos que a organização territorial, diz muito quem é a instituição e qual base teórico-metodológica ela escolheu para a sua tomada de decisão. Por isso, construir um *afroambiente*, requer uma reflexão e ação de qual concepção de criança acreditamos, qual concepção pedagógica nos guiamos. Além disso, exige uma construção efetiva, consolidada e circular do PPP e dos projetos pedagógicos e dos currículos da instituição.

Apesar de sabermos que essas iniciativas não são fáceis, elas são complexas, dialógicas e colaborativas. Por conseguinte, envolve não somente a professora, como também outros atores educacionais. Porém, como dialogamos diretamente com as docentes,

nossas reflexões serão para elas, mas isso não significa dizer que não possam extrapolar as barreiras da sala de aula. Na verdade, contamos com essa premissa!

Para a construção de um ambiente enegrecido, diverso e plural precisamos levar em consideração a organização dos ambientes de aprendizagens, o tempo que é designado a cada atividade permanente/esporádica e a escolha dos objetos que compõe esses ambientes. Isso porque, ao levar esses pontos em consideração, podemos organizar o *Afroambiente* a partir do que foi instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Esse documento diz que os ambientes precisam reconhecer, valorizar e respeitar a relação das crianças com a história e as culturas africanas e afrobrasileiras, além de combater práticas racistas e discriminatórias (BRASIL, 2009).

Pensar num *afroambiente*, é projetar um ambiente em que a criança é sujeito *curriculante*, pois ela não somente interage com o meio, como ela produz *etnométodos*, ela experencia formas de aprendizagens e produz cultura (MACEDO, 2013). Por esse ângulo, traremos pontos em que a professora da educação infantil, possa refletir, dialogar e propor conosco formas e caminhos para construir um *afroambiente*.

- ❖ Apresente imagens de personalidades de negras/os em posição de prestígio. Pelo menos metade das imagens que enfeitam a instituição, precisa contemplar a diversidade;
- ❖ Enfeite os espaços da instituição e de sua sala com imagens das crianças negras e suas famílias que fazem parte da instituição;
- ❖ Enfeite as paredes da escola, pendure imagens como se fossem móveis, com as produções das artes das crianças, a partir de releitura de uma produção de um(a) artista negro(a);
- ❖ Construa um painel identitário com personalidades negras com destaque. E, diariamente, conte um pouco de sua história para as crianças;
- ❖ Diariamente, realize cantos em que as crianças tenham a oportunidade de experenciar a cultura afrobrasileira e africana que nos compõe. Apresente histórias orais, rodas de músicas, brincadeiras, histórias africanas e afrobrasileiras;
- ❖ Construa objetos musicais africanos e afrobrasileiros para que as crianças tenham oportunidade de diariamente manipulá-los e saber de sua origem;

- ❖ Possibilite a construção de brinquedos afirmativos de diferentes países do continente africano;
- ❖ Apresente as crianças bonecas e bonecos negros que tenham uma diversidade de tons de pele e que seja atrativo tanto quanto as bonecas brancas, para a criança brincar todos os dias;
- ❖ Permita que as crianças possam manipular e se inspirar com produções artísticas, músicas, desenhos e filmes infantis em que os personagens negros sejam protagonistas de sua própria história;
- ❖ Apresente diferentes literaturas infantis de artistas negros que falem sobre a negritude, seus ritos, contos e que as/os personagens negros/as sejam descritos sem estereótipos e com protagonismo;
- ❖ Distribua e incentive as crianças a utilizarem a cor preta e a cor marrom para desenhar diferentes produções e construir autorretratos com a tonalidade correta para seu tom de pele;
- ❖ Possibilite o acesso das crianças a materiais diversos para brincadeiras livres e a construção de brinquedos afirmativos;
- ❖ Permita que as crianças tenham acessos a diferentes fantasias que também contemple a diversidade, como reis e rainhas ou heróis e heroínas africanos;
- ❖ Disponibilize espelhos e incentive as crianças a se olharem e enaltecerem seus traços físicos de forma positiva e igualitária em relação as crianças brancas;
- ❖ Pesquise, leia, compre livros, faça cursos, assista palestras, se instrumentalize para construir ações profundas e efetivas sobre a negritude, por meio de uma sequência didática ou um projeto pedagógico antirracista.

4.12. A CIRCULARIDADE DO AFROCUIDAR E DO AFROEDUCAR

4.12.1. Afrosaberes

Dentro dos territórios infantis, nas relações diárias das crianças com os adultos, o cuidar e o educar são intrínsecos, inerentes e correlacionados. Visto que, a professora

quando interage com a criança ela pode cuidar e educar ou educar e cuidar, concomitantemente, pois essa relação é subjetiva, circular e extremamente complexa.

Ao se relacionar com a criança pequena, o adulto carrega e elege suas crenças, seus preconceitos, seus ideais para a sua tomada de decisão. E, essas ações estão relacionadas com a identidade profissional e racial do sujeito. Evidenciamos essa premissa no RCNEI, quando considera que (1998, p. 23): “[...] as atitudes e procedimentos de cuidado são influenciados por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil”.

Essa afirmativa trazida pelo documento, nos faz problematizar: *Como as crianças negras são cuidadas e educadas nos territórios infantis?* Diferentes pesquisas (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; CAVALLEIRO, 2018; BENTO, 2012), demonstraram que as crianças negras são as últimas a serem trocadas. Ou seja, as últimas a serem cuidadas; recebem diferentes apelidos pejorativos; são as que recebem menos carinhos e afagos pelos adultos; são as crianças que são mais rotuladas como mais briguentas e menos inteligentes.

Essas práticas racistas são muitas vezes silenciadas dentro dos territórios infantis. Mas de forma silenciosa, rasteira e desigual, elas diariamente são perpetuadas, ao marcar os corpos e as infâncias das crianças negras (CAVALLEIRO, 2018). Diante desse contexto, buscamos aqui dialogar com as professoras, formas de ressignificar as ações do educar e do cuidar, como uma ação circular e integrada, que respeite a diversidade, a singularidade e a subjetividade de cada criança negra.

Propomos a circularidade contínua do *afrocuidar* e *afroeducar*. Enquanto ações subjetivas e coletivas das educadoras, seja ela docente, seja ela auxiliar de classe. Acreditamos que o *afrocuidar* e o *afroeducar* são concepções, percepções e ações em que as docentes e os adultos deveriam desempenhar de forma afrocentrada. Uma vez que as ações dos adultos precisam levar em consideração a diversidade que a criança negra estabelece diariamente com suas narrativas, seus corpos e suas ancestralidades. Como também, precisam garantir os direitos de aprendizagens promulgados na BNCCEI.

Entendemos que o *afrocuidar*, são as ações de cuidados que legitimem a criança negra. Ao levar em consideração sua idade, seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e emocional. Mas também, considera suas pertencas e sua identidade. O *afrocuidar* é permeada pelos *afroafetos*, uma vez que a afetividade enegrecida é essencial para construção da igualdade e da equidade de qualquer criança, sobretudo a criança negra.

O *afroeducar* são vivências distintas experienciadas pelas crianças em seus corpos negros, por meio de cuidados, brincadeiras e aprendizagens dirigidas. Contudo, essas ações precisam serem afrocentradas. Uma vez que apresentamos as crianças pequenas a diversidade e a potência existente em nossa cultura afrobrasileira e africana.

Enfim, acreditamos que a circularidade do *afrocuidar* e *afroeducar* necessita ser um ponto de partida para as educadoras da educação infantil. Isso porque, as crianças pequenas negras precisam ter a oportunidade de vivenciar sua *pretainfância*. Isto é, sentir nos seus corpos, uma infância enegrecida, reluzente e diaspórica. Nessa perspectiva, acreditamos ser urgente uma prática docente em que o *afrocuidar* e *afroeducar* sejam o cerne das ações diárias, munidas pelos *afroafetos*, para combater e sanar as relações racistas enraizadas dentro dos territórios infantis.

4.12.2. *Afroafazer*

Uma educação afrocentrada não acontece da noite para o dia, como se fosse um passe de mágica. Pelo contrário, ela é construída por muita pesquisa, estudo, reflexão, tomada de consciência e tomada de decisões. Nesse sentido, ao refletirmos acerca das práticas racistas disseminadas nos *territórios infantis*, percebemos que elas aparecerem em situações cotidianas e simples como no cuidar e no educar, ou mesmo quando não se respeita dignamente os direitos de aprendizagens das crianças. Mas em nosso dia a dia, muitas vezes não damos conta, ou ainda, fechamos os olhos para essas situações. Muitas vezes, pelas cobranças institucionais, nós – professoras, nos preocupamos mais com os conteúdos, com as lembrancinhas e as datas comemorativas.

Para construir ações efetivas do *afrocuidar* e *afroeducar*, é fundante uma reflexão/ação docente. Isso perpassa pelas suas construções dialógicas e enegrecidas, por meio de projetos pedagógicos, concursos, saraus e pelas suas ações diárias. Assim, é possível cirandar num movimento constante e dialógico. Por isso, esperamos que cada professora comece a traçar seus objetivos, metas, ações, projetos que ajudem a construir uma educação antirracista em que *afrocuidar* e o *afroeducar* sejam florescidos de *afroafetos*. Para que as crianças pequenas possam coexistir e resistir nos *territórios infantis* como crianças negras em sua *pretainfância* potente e ancestral.

Nesse sentido, buscamos aqui, elencar abaixo alguns pontos que julgamos primordiais para a construção circular do *Afrocuidar* e do *Afroeducar*. Esperamos que os pontos elencados sejam apenas um norte de seus *afroafazer*s. Sabemos que eles não são os únicos

pontos, mas, podem ser a iniciativa para diferentes ações antirracistas e afrocentradas:

- ❖ Comece a observar sua prática, perceba a quem você privilegia, a quem você mais oferta o carinho, a quem você mais elogia, a quem mais você disponibiliza o seu colo. Comece a perceber a sua ação docente! Tente dar carinho a todas as crianças e, principalmente as crianças negras;
- ❖ Perceba como você acolhe as crianças na chegada e na saída. Você beija todas as crianças? Quem você chama de linda? Procure dar igualdade nos tratamentos e nos carinhos;
- ❖ Chame as crianças pelos seus nomes, não utilize apelidos pejorativos e preconceituosos para se referir a uma criança negra. Evite utilizar palavras ou frases racistas, a exemplo: “Essa criança fede a preto! Que cabelo duro, igual a Bombril! Que cheiro de mijo! Ele é moreninho, mas é inteligente”;
- ❖ Cuidado ao privilegiar a higiene de crianças brancas em detrimento das crianças negras, principalmente por acreditar que elas aguentam ficar mais tempo sem higienização;
- ❖ Fique atenta a conduta das auxiliares e a sua conduta enquanto professora. Perceba se o privilégio apenas é para as crianças brancas: em sentar no seu colo, de ser acolhida ao cair, de ser ouvida em diferentes atividades ou situações esporádicas e diárias;
- ❖ Perceba e combata atitudes racistas! Observe quem você chama primeiro e quem chama por último na hora de pentear os cabelos. Combata se por acaso, a auxiliar se negar a pentear o cabelo de alguma criança, por ser mais crespo;
- ❖ Elogie os cabelos das crianças, principalmente os cabelos das crianças que possuem cabelos crespos, traga imagens de pessoas como a mesma textura de cabelos para que elas possam se inspirar;
- ❖ No momento de um conflito, perceba quais crianças são mais privilegiadas. Reflita se a criança negra, é nomeada por ser a mais levada, a que ninguém escuta, a que sempre vai para o cantinho do pensamento, ou se a criança negra elogiada é aquela mais quieta. Mude essa situação, ouça e empodere a criança negra;
- ❖ Durante as apresentações de destaque, busque as fotos e identifique, quantas vezes as crianças negras foram protagonistas e se destacaram. Após análise, coloque em posição

de protagonismo as crianças negras, crianças gordas, crianças tímidas, crianças com deficiência para terem a oportunidade de vivenciarem essa possibilidade;

- ❖ Durante as atividades, brincadeiras, roda de conversas, perceba quem sempre são os primeiros a falar. Se você não oportuniza as crianças negras a falarem primeiro, tente começar com elas, as escute, elogie o desenvolvimento delas;
- ❖ Quando você fala sobre o negro para suas crianças? Em que situação? Apenas no dia 20 de novembro? Ou nem mesmo nesse dia? Promova ações diárias para ensinar sobre a cultura africana e afrobrasileira;
- ❖ Você já leu alguma Lei ou Diretriz que tratem sobre as relações étnico - raciais? Sua prática pedagógica contempla esses dispositivos? Comece agora, sempre é possível promover uma educação para diversidade, para igualdade e para equidade.
- ❖ Cuidado ao promover o cuidar enquanto ação normatizadora, regularizadora e higienista, pois é uma ação racista. Por isso, quando uma criança estiver sem tomar banho, não a ridicularize e nem permita que nenhum adulto ou criança o faça. Dê um banho na criança e converse com a gestão e a família para tratar da resolutiva sem expor a criança, ou mesmo, sem utilizar de jargões e apelidos pejorativos.
- ❖ Observe quais são os papéis designados as crianças negras nas brincadeiras livres. Se forem apenas de ladrão, monstro e empregada doméstica, interfira e proponha outras possibilidades, para que a criança negra tenha a oportunidade de ser a advogada, a professora, a princesa, a juíza ou o personagem que ela desejar;
- ❖ Proponha músicas, brincadeiras, atividades afrocentradas, ou seja, que contemplem ações enegrecidas, conforme a Lei 10. 639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afrobrasileira e africana;
- ❖ Oportunize o contato diário das crianças com brinquedos, desenhos e literaturas afirmativas. Procure na escola, solicite a gestão, pesquise, peça a uma colega. Por fim, construa ações pedagógicas consolidadas para demonstrar a diversidade da nossa população afrobrasileira.

4.13. AFRODESENHOS

4.13.1. *Afrosaberes*

O desenho é a marca individual e singular de cada criança. Inicialmente, ao rabiscar seus primeiros traços, a criança vai testando o seu potencial psicomotor e criativo. Ao longo do tempo, a partir de diferentes experimentações e observações, a criança perceberá que o desenho é sua expressão, seu olhar, sua subjetividade do mundo que ela explora e vivencia em sua história de vida.

Por isso, na infância, as crianças anseiam por desenhar diariamente. O desenho para a criança necessita ser uma atividade constante, seja no papel, na parede, no chão, na areia, ou mesmo com um graveto. A criança sente o desejo de se expressar pelo desenho, pois ele é sua primeira forma de escrita. De tal modo, compactuamos com Almeida (2003, p. 27) ao dizer que: “ [...] as crianças percebem que o desenho e a escrita são formas de dizer coisas. Por esse meio elas podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam, e com isso, ampliar seu domínio e influenciar sobre o ambiente”.

Sabemos da importância do desenho na infância das crianças. Ao desenhar elas representam suas interações sociais, por meio das suas experiências culturais, seus medos, seus anseios, suas alegrias, isto é, seus sentimentos. Como também, é evidente a potencialidade do desenho enquanto instrumento didático pedagógico, ao contemplar o campo da experiência: *Traços, sons, cores e formas* proposto pela BNCCEI. Esse campo dialoga, com a construção dos *Afrodesenhos*, enquanto experiência de aprendizagem que trabalha o emocional, o cognitivo, a estética, a psicomotricidade, as manifestações gráficas e plásticas das crianças pequenas.

Nesta perspectiva, os *Afrodesenhos* se constitui como uma ação vital na *pretainfância* das crianças negras. Como pontua Derdyk (1994, p. 51): “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar [...]”. A partir da reflexão da autora, acreditamos que os *Afrodesenhos* poderá ser uma ação pedagógica importante e necessária. Uma vez que ao *afrodesenhar*, as crianças irão representar graficamente, suas interpretações, suas construções estéticas e suas subjetividades em relação a uma infância enegrecida e afrodiaspórica.

4.13.2. Afroafazeres

Acreditamos que os *Afrodesenhos* poderá ser um recurso primoroso que o professor poderá utilizar em suas ações cotidianas em sala de aula. Mas, para que as crianças construam *Afrodesenhos* de forma espontânea e plural, elas precisam se conhecerem e se identificarem com a sua negritude. Isso pode acontecer por meio do acesso das crianças ao patrimônio cultural civilizatório que apresenta a contribuição da população africana e afrobrasileira.

Diante desse ponto de vista, acreditamos que a criança negra precisa ter acesso a diferentes artefatos culturais afrodiaspóricos. Quanto mais experimentações culturais, plurais e diversas as crianças tiverem acesso, mais repertórios elas terão para construir, representar e reinterpretar seus *Afrodesenhos*. Diante disso, traremos alguns pontos em que a professora, poderá utilizar como ponto de partida, para que as crianças possam construir seus *Afrodesenhos* a partir das experiências vivenciadas em seus corpos, mentes e corações com legitimidade, ancestralidade e encantamento.

- ❖ Apresente as crianças diferentes e diversas literaturas infantis que trate sobre a negritude. Solicite para as crianças desenharem a/o personagem que mais gostaram, ou que desenhem um final diferente para a história;
- ❖ Construa fantoches a partir de duas personalidades negras reais, apresente a história das personalidades e peça para desenharem a personalidade que mais acharam interessante;
- ❖ Possibilite as crianças a observação e a apreciação de produções de artes africanas. Levante hipótese sobre as produções, sobre suas estéticas, quais materiais são utilizados. Solicite que desenhem a arte que mais gostaram ou construa sua própria arte;
- ❖ Apresente as crianças diferentes materiais que podem ser utilizados ao desenhar: carvão, urucum, argila, azeite e dentre outros. Sugira que elas sintam o cheiro e experimentem desenhar com esses elementos;
- ❖ Peça para as crianças sentirem a textura dos seus cabelos, o formato do seu nariz e do seu rosto e/ou realize a ação com seus colegas. Logo, solicite que a criança desene suas impressões;

- ❖ Apresente a foto do rosto de cada criança colada no papel. Peça para as crianças se olharem no espelho e desenhar as partes do corpo que estão faltando, a partir de sua autoimagem;
- ❖ Possibilite que as crianças construam seu autorretrato ou desenhem diferentes personalidades por meio das cores reais de seu tom de pele;
- ❖ Solicite que a criança construa sua própria história afrobrasileira e reconte para seus colegas a partir da releitura de algum conto africano, ou a partir da imaginação de cada criança;
- ❖ Permita que as crianças brinquem com diferentes brincadeiras afrobrasileira e africanas, depois solicite as crianças desenhem cada passo da brincadeira no papel, no chão ou coletivamente;
- ❖ Apresente trechos de desenhos em que os personagens sejam negros, depois converse com as crianças sobre o personagem e solicite que cada criança desenhe o personagem;
- ❖ Possibilite diferentes formas e técnicas para desenhar no chão, em pé sentado, deitado. Seja com giz, com carvão, na parede com tinta, spray, na caixa de areia de forma coletiva ou individual, no papel A3, na lixa, na argila, com gravetos, com bolas de gude, com cordão e outras possibilidades;
- ❖ Permita a experimentação de cores geralmente pouco usada como o preto e o marrom, ou outras cores escuras;
- ❖ Proponha brincadeiras com bonecos e bonecas negros, depois peça que as crianças desenhem o brinquedo que mais chamou sua atenção;
- ❖ Solicite as crianças que representem por meio do desenho sua percepção a partir da sua escuta por músicas africanas e/ou afrobrasileiras.

4.14. PERSONALIDADES AFROFEMININAS

4.14.1. Afrosaberes

As crianças negras, em sua grande maioria, estão imersas numa cultura

brancocêntrica em que tudo a sua volta reverencia e enaltece uma concepção eurocentrada. Ao desconhecerem sua origem africana e afrodiaspórica, as crianças negras crescem experienciando em seus corpos uma infância embraquecida e hegemônica. Distanciando-se, por completo, de sua negritude e de seus ancestrais.

Esse apagamento da cultura africana e afrobrasileira é perpetuada nas mídias, nos livros didáticos, na literatura, nos territórios infantis, nos currículos escolares e nas práticas docentes. Esses apagamentos contribuem para a reprodução de práticas hegemônicas, colonizadoras e racistas, as quais são provenientes do *racismo estrutural* que se infiltrou em cada lugar, em cada território e espaço social (ALMEIDA, 2018).

Nesse contexto, as crianças negras, constroem uma identidade estereotipada e fragmentada sobre sua negritude, pois com as constantes negativas do seu corpo preto e seu cabelo crespo, elas começam a não se aceitar enquanto meninas e meninos negros. Por isso, corroboramos com Bento (2012, p.112) quando ela afirma que “[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, [...] são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança”.

Ao refletirmos acerca da colonialidade pedagógica que reproduz práticas hegemônicas, racistas, heteronormativas e sexistas. E fomentam também, uma construção identitária negativa e distorcida da criança negra. Buscamos ações curriculares, por meio de vivências pedagógicas reais e concretas em que a vida e a obra das personalidades negras femininas nos impulsionam a construir uma educação antirracista, feminina, decolonial, *curriculante e etnoimplicada* (MACEDO, 2013).

Trabalhar com a exemplaridade das *Personalidades afrofemininas* possibilita as crianças negras se aproximarem de sua ancestralidade. Ao conhecer sua história de luta, de força e resistência, elas começam a perceber que o mundo é diverso e plural. As crianças dão início há um processo de *afroexistências*, ao identificarem que elas não estão sozinhas no mundo e que existe representatividade. Ao tomar ciência de sua história ancestral, ao se aproximar dos seus iguais, as crianças retomam a sua construção identitária de forma positiva e podem vivenciar uma *pretainfância* fortalecida e empoderada.

4.14.2. Afroafazeres

Sabemos que a Educação Infantil, é primeira etapa da Educação Básica, conforme é

apregoado nas DCNEI. Compreendemos também que é na infância que as crianças edificam sua identidade a partir de suas interações subjetivas com o outro, com os objetos e nos espaços sociais. Apesar desse fato, ainda é disseminada uma educação hegemônica, marcada pela colonialidade pedagógica, reprodutoras de conflitos, contradições e preconceitos provenientes do *racismo estrutural* vigente na sociedade brasileira. Ainda que muitas vezes se silencie sobre isso nos territórios infantis (CAVALLEIRO, 2018).

A partir desse contexto, propomos diferentes ações curriculares tendo como base a representatividade da vida e da obra de *Personalidades afrofemininas*, amparadas pelo campo de experiência: *O eu, o tu e o nós*, uma vez que esse campo dialoga sobre a construção da identidade e da diversidade que cada criança é constituída. Nosso objetivo é fomentar a construção de uma prática pedagógica em que seu caminho metodológico seja desenhado, mas não esgotado, por uma prática afrocentrada, decolonial, feminista e antirracista para as crianças pequenas.

- ❖ Decore a sua sala de aula com imagens das personalidades femininas negras que poderá ser trabalhada em ações pedagógicas de forma atrativa e com destaque;
- ❖ Em atividades mais elaboradas, mude a disposição do mobiliário, transforme o ambiente, demonstre para as crianças o quanto essa atividade é importante;
- ❖ Encontre uma forma atrativa para contar a história de vida da personalidade, seja por meio de uma história construída, por imagens nos slides ou outras possibilidades;
- ❖ Observe e anote as primeiras impressões das crianças quanto a personalidade estudada, para ao final das ações perceberem a evolução e a percepção do grupo acerca da personalidade;
- ❖ Possibilite diferentes atividades que trabalhe os sentidos das crianças aliada a história de vida e obra da personalidade escolhida. Se a personalidade gosta de tomar chá, acredita no poder ancestral das folhas, e é de religião de matriz africana. Prepare uma atividade utilizando essas folhas, como um banho de ofurô, manipulação e degustação de chás;
- ❖ Solicite que as crianças observem as características da personalidade, cor da pele, do cabelo, idade e dentre outras possibilidades. Depois estabeleça semelhanças e

diferenças. Peça que as crianças representem a personalidade com alguma técnica de preferência;

- ❖ Apresente as crianças a obra da personalidade de forma lúdica e interativa. Se for escritora, mostre as imagens de sua obra, reconte uma de suas histórias; se for cantora apresente suas canções, cante e dance com as crianças; se tiver uma outra profissão construa alguma ação para as crianças vivenciarem essa experiência;
- ❖ Propicie um bate papo com a personalidade estudada, caso ela seja viva e tenha disponibilidade para dialogar com as crianças, para que assim possam vivenciar uma atividade coletiva;
- ❖ Permita que as crianças se olhem no espelho, se observem, analisem diferentes imagens de personalidades, em seguida, solicite que as crianças façam seu autorretrato e digam com quem se parecem.
- ❖ Construa uma representação da personalidade por meio de uma boneca de pano. Realize diferentes atividade em sala com a boneca, estabeleça uma conexão com as crianças, depois peça para que as crianças levem para casa a boneca e contem suas experiências;
- ❖ Permita ouvir o que as crianças tenham a dizer sobre a personalidade e sobre alguma atividade. Fique atenta durante as atividades, questione-as sobre o que elas acham porque ao longo do processo elas vão responder, elas vão interferir e construir novas formas de aprendizagens;
- ❖ Possibilite a partir das pesquisas das crianças, a construção de uma história coletiva acerca da releitura da história de vida da personalidade estudada;
- ❖ Convide a família para que juntamente com as crianças realizem uma atividade sobre a personalidade estudada. É possível contar a história construída pelo grupo sobre a personalidade, depois convidar as famílias para produzirem uma arte sobre a história. Ou ainda, construir diferentes possibilidades a partir da história de vida ou a partir das sugestões do grupo.

4.15. OMO DUDU: A BUSCA PELO COMPASSO DA CIRANDA

Omo Dudu, como mencionamos anteriormente, é a nossa vontade de materializar

um caderno metodológico. Novamente afirmamos que ele está sendo germinado, gestado e iniciado, mas ainda não nasceu, pois ele ainda é um embrião. O que buscamos aqui, são nossas primeiras *escrevivências*, semeadas em nossos afroconceitos metodológicos, que no próximo capítulo, contiunaremos entoando.

Nosso desejo é que as crianças pequenas possam se aquilombar em seus territórios com protagonismo. Coexistindo com suas afroexistências ao nos ensinar cotidianamente diversos caminhos, novas correntezas, novas encruzilhadas, novos currículos e novas pedagogias. Esperamos assim, cirandar pelas nossas práticas pedagógicas, dar movimento as nossas ações *etnoimplicadas*, buscar um compasso circular em que professoras possam se inspirar, movimentar sua ciranda, encontrar sua dança, ao promover uma *pretainfância* para nossas crianças negras que ocupam os territórios infantis pelo nosso Brasil. Assim, finalizamos esse capítulo, inundadas com um canto de afroexistências e afroafetos da Música: *Mundo negro*⁶⁸ da cantora Nara Couto.

*Na quadra do Oludum
Na tenda do olorum
No seio da Bahia
Meu coração, tambor que dispara
Batuque de amor, joia rara
Muzenza, Bangô, Manengoins e Malê
Meu coração, tambor terra vista
Encontros de pérolas mistas
Que o mundo afro trouxe para você.*

⁶⁸ Música intitulada: *Mundo Negro* de Nara Couto. Disponível em :<
<https://www.youtube.com/watch?v=OWsCLJCJHnA>> Acesso em 28 de ago. de 2020.

CAPÍTULO 5

CIRANDA, CIRANDINHA, VAMOS TODOS CIRANDAR? ESCRIVÊNCIAS INFANTIS COM CONCEIÇÃO EVARISTO

*O olho do sol batia sobre as roupas do varal e mamãe sorria feliz.
Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento.
Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil,
fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias
e tinas das lavagens de roupa.
Tudo me causava uma comoção maior.
A poesia me visitava e eu nem sabia [...]
Conceição Evaristo⁶⁹*

5.1. GIRANDO A RODA: E O PROJETO COMO INICIOU?

“*Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar?*” Foi com esse questionamento que giramos nossa roda, irmanadas das palavras afropoéticas de Conceição Evaristo. Com suas palavras, ela narrou *escrevivências* de sua infância pobre e de sua condição de mulher negra. Com também, desenhou suas personagens e suas poesias afrofemininas. Com sua afoexistência enquanto mulher preta, Conceição nos ensinou como o corpo negro precisa aprender a resistir, coexistir e ocupar diferentes espaços de poder, sobretudo os espaços hegemônicos, como é espaço literário.

Em 2018, contaminadas com as *escrevivências* de Evaristo. Continuamos com o caminho tracejado pelo nosso coletivo de professoras, em que construímos projetos pedagógicos antirracistas por meio de personalidades femininas negras. Ao pensarmos em Conceição Evaristo como projeto pedagógico, refletimos caminhos de como empoderar as nossas meninas e meninos negros desde muito pequenos. Aprendemos com seu legado militante e matripotente, com o seu percurso enegrecido e identitário, a diversidade que a ancestralidade afrodiaspóricas e afrofeminina pode nos possibilitar. Quando nós nos identificamos/reconhecemos enquanto mulheres, homens e crianças negras que traz um ancestralidade potente e insurgente.

Estudar Evaristo é oportunizar as crianças e a comunidade escolar a possibilidade de vivenciar ações pedagógicas decoloniais, antirracistas e afrofemininas. De junho a

⁶⁹ Conceição Evaristo, no ‘epígrafe’ de abertura do livro “Poemas da recordação e outros movimentos”. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

novembro de 2018, as crianças experienciaram histórias infantis, pinturas, descolonização dos cabelos, vivências com brincadeiras africanas, feitura de receita de cozido, apreciação de poemas de Conceição e muito mais. Ao longo desta seção, iremos descrever e analisar de forma crítica quatro atividades que idealizamos e aplicamos com as crianças do G3 e a comunidade escolar.

5.2. QUEM É CONCEIÇÃO EVARISTO⁷⁰?

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. Mestre em Literatura Brasileira e Doutora em Literatura Comparada. Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. Publicou o romance *Ponciá Vicêncio*. Em 2006, publicou *Becos da memória*, em que trata, com o mesmo realismo poético presente no livro anterior, o drama de uma comunidade favelada em processo de remoção. E, mais uma vez, o protagonismo da ação cabe à figura feminina símbolo de resistência à pobreza e à discriminação. No ano seguinte, a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas. Nos últimos anos, três de seus livros, que continuam recebendo novas edições no Brasil, foram traduzidos para o Francês e publicados em Paris. Em 2018, a escritora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

5.3. NOSSO CIRANDAR METODOLÓGICO: QUAIS OS NOVOS COMPASSOS?

Os novos compassos do nosso cirandar metodológico foram construídos pelo nosso coletivo para ratificar a importância dos encontros com os pais, cujo objetivo foi o de

⁷⁰ Trechos retirados da biografia de Conceição Evaristo. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> Acesso em 15 de set. de 2020.

apresentar a nossa proposta inicial de projeto. Durante a reunião, a maioria dos pais compareceram, explicamos a proposta e eles demonstraram entusiasmo pelo nosso fazer pedagógico. Uma mãe presente relatou que, desde bebê, seu filho participou das atividades do Djalma, e ela percebe o quanto os projetos são importantes.

Por esses relatos, acreditamos na importância das participações da família durante as ações do projeto. Pois Cavalleiro (2018) afirma que os silenciamentos sobre a nossa raça e a nossa negritude começam dentro do seio familiar. Pensando nessa premissa, cada ano acolhemos ainda mais a família para intervir e participar das ações do projeto. E cada vez mais percebemos o empenho dessas famílias em participar dos diferentes encontros oportunizados pelo nosso CMEI. Com nossa trajetória ao longo dos projetos, constatamos a importância da participação e atuação das famílias conjuntamente com todo coletivo de professoras do Djalma.

Outro compasso importante que é preciso relatar, foi a necessidade de compartilhar o nosso projeto com todos os colegas de trabalho: da portaria, as colegas da cozinha. Nossa tomada de decisão surgiu ao longo dos anos pela necessidade de incluirmos outros colegas, porque acreditamos que eles também educam as nossas crianças e a comunidade escolar. E nenhum projeto se faz sozinho, mas sim com o aquilombamento de todos dentro desse território. Sobretudo aqueles que não estão diretamente em sala de aula, mas que também são educadores e nos ajudam a concretizarem as atividades.

Coletivamente, fomentamos um dia inteiro de diálogos com os profissionais de educação. Para que eles pudessem participarem, opinarem e compreenderem a importância e a necessidade dos projetos pedagógicos com personalidades afrofemininas. Os profissionais da educação foram distribuídos por salas para fazer parte e conhecer melhor o trabalho idealizado pelo nosso coletivo. Durante as apresentações foi oportunizado ouvir as críticas, as sugestões e os elogios do trabalho colaborativo que estamos realizando há mais de cinco anos.

Ao longo desses anos, percebemos como os profissionais não docentes do Djalma começaram a entenderem a importância de cada um nessa engrenagem, pois nos primeiros anos, alguns resistiram, acreditando que esse seria momento de sair da escola mais cedo. Aos poucos, no corpo a corpo, nas participações do protagonismo dos profissionais durante o projeto, essa consciência foi sendo construída. Porém, as maiores dificuldades enfrentadas pelo nosso coletivo é a recorrência de trocas de professoras Redas e de

funcionários contratados. Todos os anos, exaustivamente, precisamos sensibilizar e construir formações, pois nos deparamos com profissionais que nunca ouviram falar sobre o protagonismo negro e uma educação antirracista.

Como também, coletivamente, resolvemos que depois dos encontros com a família e com os colegas do Djalma, nosso coletivo de professoras iria se reunir para apresentarmos os projetos. O objetivo desse encontro, era justamente alinhar e enegrecer ainda mais nossa proposta. Pois, nesses encontros poderíamos sugerir atividades às colegas, reconstruir ou suprimir uma atividade e pensar em atividades coletivas para a comunidade.

Além disso, vale ressaltar novamente que nossos projetos, foram baseados na concepção de Macedo (2013), onde ele pensa a criança enquanto sujeito *curriculante*. Por isso, a cada projeto, depois das crianças terem seus primeiros contatos com a personalidade, realizávamos rodas de conversas, para sabermos das crianças o que elas pensam e sentem acerca do projeto. Como também, durante as realizações das atividades ficávamos atentas as devolutivas do grupo e também da sua família. Para além da escuta sensível, pudessemos potencializarmos as vozes das crianças, uma vez que acreditamos que mesmo as crianças sendo pequenas, elas constroem currículos e seus próprios *etnométodos*.

Outra tomada de decisão instituída pelo nosso coletivo, foi nomear as salas de aulas, com novas nomenclaturas, seja nomes de quilombos africanos, aldeias indígenas e reinos afrofuturista. Assim, em 2019, cada sala foi identificada da seguinte maneira: Berçário - Quilombo Caji⁷¹, Grupo 1 - Aldeia Thá-fene⁷²; Grupo 2 - Gueto Soweto⁷³; Grupo 3 - Quilombo dos Palmares⁷⁴; Pre I - Quilombo Quingoma⁷⁵; Pre II - Reino Wakanda⁷⁶. Acreditamos que esse aquilombamento foi necessário, visto que, além de apresentarmos as nomenclaturas a todos no Djalma, as professoras puderam ornamentar suas paredes e propor ações a partir da história atribuída a sua sala de aula. Ou seja, a partir de micropolíticas enegrecidas e antirracistas.

⁷¹ Em tributo a um bairro de Lauro de Freitas, como também ao considerar o conceito de quilombo conceituado por Beatriz Nascimento.

⁷² Em tributo a uma aldeia afro-indígena situada no município de Lauro de Freitas, localizado nas proximidades no bairro de Vida Nova.

⁷³ Em tributo a um conjunto de bairros negros na África do Sul.

⁷⁴ Em tributo ao maior quilombo, modelo de símbolo e resistência do povo negro registrado na história brasileira.

⁷⁵ Em tributo a comunidade quilombola que tem por nome Quingoma, situada em Lauro de Freitas.

⁷⁶ No filme *Pantera negra*, *Wakanda* é o nome de uma cidade fictícia, em que sua tecnologia construída na cidade é potente e preta, através de uma concepção afrofuturista.

5.4. NOSSA CIRANDA ESCRIVIVENTE COM EVARISTO: POR UMA CANTIGA DECOLONIAL, AFROFEMININA E ANTIRRACISTA

5.4.1. Nossa ciranda: construção Coletiva de História

Nossa ciranda se movimentou a partir das memórias e das vivências com a escritora. O grupo do Quilombo dos Palmares, foi incentivado a construir uma história oral e coletiva sobre Conceição Evaristo. Comugamos com o pensamento de Evaristo (2010), quando ela relata: “Eu não nasci rodeada de livros, eu nasci rodeadas de palavras. Minha ambiência foi através de histórias orais sobre a escravidão. ”

Por meio de imagens da escritora, a professora foi questionando ao grupo sobre como seria a história: Se lembravam quem era aquela mulher? Qual sua profissão? Qual seria o título da história? Durante a atividade, a professora foi também a escriba, anotando cada colocação do grupo. Nós nos emocionamos ao presenciar a capacidade criativa das crianças. Nessa ação, percebemos o quanto Conceição se encontrava nos corpos, nas ações e nos corações de nosso grupo. Refletimos também, o quanto se faz importante e necessário uma proximidade das crianças com a exemplaridade positiva de uma escritora negra durante a infância. Uma das crianças, logo nos relatou: “*Pró, nós é escritora igual a Conceição*”.

Figura 36- Em roda, professora, auxiliares e crianças construindo história



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Em outro momento, depois de redigirmos a escrita do livro, as crianças foram

incentivadas a realizarem a ilustração. De maneira criativa e espontânea, individualmente realizaram seu desenho e explicavam cada traçado realizado. O mais interessante da atividade é que as crianças construíram a história, por isso sabiam de cada detalhe. A cada momento nos relembavam sobre isso: *“Pró aqui é Conceição passeando, com seu brinco do lado, com seu vestido, tomando sorvete...”*. Para nós, educadoras foi bastante gratificante presenciar o processo de criação e o protagonismo de nossas crianças.

Figura 37- Professora, auxiliares e crianças em diálogo para ilustração do livro.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Depois do livro construído, contamos a história: *“É de Conceição”*- título escolhido pelo grupo, para algumas turmas do Djalma, como também para os pais. Percebemos que ao contar histórias orais e ao construir histórias coletivas sobre nossa negritude, potencializamos a autoria infantil nos corpos, nas palavras e nas memórias de nossas crianças pretas. Por isso, concordamos com hooks (2019, p. 46) ao afirmar que “[...] a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas [...]”.

Figura 38- Criança desenhando o livro .



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

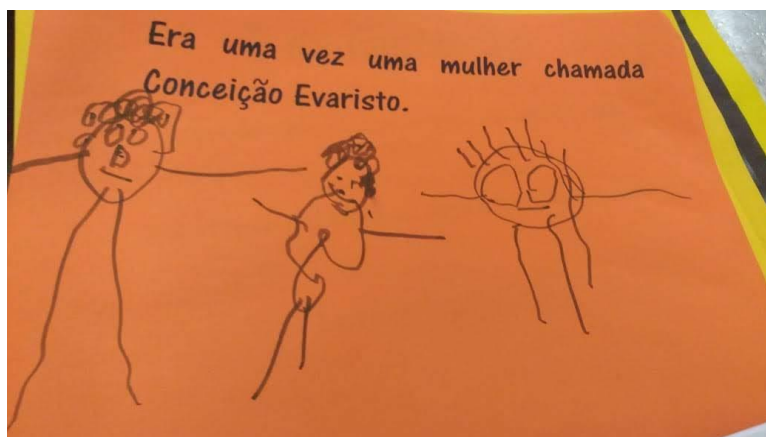
Figura 39- Criança ilustrando o livro.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

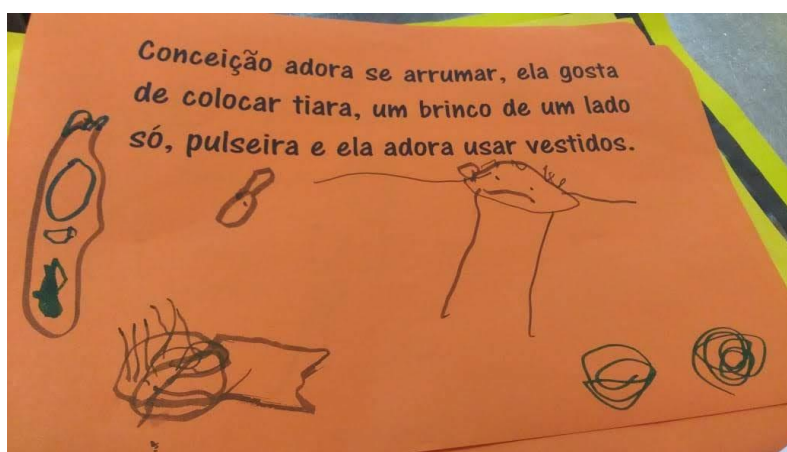
Possibilitar as crianças o lugar de escritoras, é um caminho para construir sonhos e possibilidades. Semear o protagonismo negro numa literatura tão brancocêntrica é fundamental e emergencial. As crianças ao ouvir e contar diferentes histórias orais; ao construir histórias coletivas sobre sua raça; ao terem a possibilidade de sentir que a história contada, a história criada faz parte de sua afroexistência em ser menina e menino negro, possibilita a construção coletiva de elementos basilares para uma *Pretainfância* feliz e plena.

Figura 40- Ilustração coletiva das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 41- Ilustração coletiva das crianças.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

5.4.2. Nossa ciranda: Conceição, Carolina e Iracema: mulheres de inspiração!

Por meio de imagens, conversamos com as crianças sobre D. Joana – a mãe de Conceição Evaristo, que além de ter sido empregada doméstica e lavadeira, também catou papel na favela para sustentar seus filhos. Ela tinha como inspiração Carolina Maria de Jesus, tanto que escreveu um diário sobre sua vida se inspirando em Carolina. Após conversa com as crianças, contamos a história de *Bitita*⁷⁷ – livro inspirado em uma

⁷⁷ Em 2016, esse livro foi construído por Noêmia Verúcia – professora do Quilombo Caji. Ele foi inspirado a partir de suas pesquisas sobre a personalidade, numa situação real vivenciada por Carolina Maria de Jesus quando era criança, a ilustração foi realizada pelas crianças do Reino Wakanda.

passagem da vida de Carolina Maria de Jesus. Depois, questionamos as crianças sobre suas impressões acerca da história, relacionando as ligações existentes entre Carolina e Conceição. Pois apesar de terem sido empregadas domésticas, ambas gostavam muito de ler e escreveram livros que foram publicados pelo mundo.

Além dessas mulheres inspiradoras, convidamos Iracema, nossa colega que trabalha no Djalma cuidando da limpeza da instituição e entregando os alimentos às crianças. Iracema nos contou sobre sua experiência no Djalma e nos ajudou a preparar um delicioso: cozido, receita afrobrasileira que a professora Cristiane e Iracema sempre comeram em suas infâncias.

Figura 42- Iracema, professoras, auxiliares e crianças dialogando.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Durante a atividade, Iracema demonstrou muita emoção, relatou sobre sua vida e sobre seu irmão que foi afastado de sua família por questões financeiras. Assim como aconteceu com Evaristo quando era pequena. Nesse momento de emoção, as crianças a abraçaram e juntas fomos aprender a manipular os ingredientes para a cozinarmos o cozido.

Figura 43- Iracema e as crianças manipulando os ingredientes do cozido



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As crianças manipularam os vegetais, sentiram o cheiro, questionaram como iam fazer e observaram atentamente os procedimentos ensinados por Iracema. Quando o cozido ficou pronto foi uma alegria, todas as crianças experimentaram e algumas crianças que geralmente apresentavam resistência por experimentarem algumas verduras, se desafiaram nessa degustação. Vale dizer que depois dessa atividade, as crianças aumentaram os laços de afroafetos com Iracema, cumprimentando-a a todo momento, sempre perguntando quando ela iria ensinar outra receita.

Figura 44- Iracema e a criança manipulando o cozido.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 45- Criança manipulando o cozido.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

5.4.3. Nossa ciranda: Tecendo e construindo memórias

Na área externa, com a participação da família e das crianças, a professora Cristiane contou a história: *É de Conceição* - história construída pelo grupo. Após história, solicitamos que cada família relembresse alguma memória afroafetiva sobre sua infância, poderia ser uma brincadeira, uma comida, uma pessoa ou mesmo um objeto.

Figura 46- Professora contando a história, para as famílias e as crianças



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Em seguida, as famílias e as crianças foram incentivadas a registrarem no tecido

essas memórias, por meio de *afrodesenhos*. Explicamos que esse tecido seria transformado em um tapete de memórias, onde nossas crianças iriam utilizá-lo durante o projeto. Após terminarem os desenhos, contamos que Conceição em sua infância, adorava construir bonecas de pano e de capim, além de que suas mães davam um nome as suas bonecas e sempre narravam uma história.

Figura 47- Crianças e famílias em atividade



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 48- Crianças e famílias produzindo arte



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Convidamos a família e as crianças a brincarem com seus filhos, como Conceição fazia com sua mãe e suas tias. Durante a atividade, ficamos extasiadas com o movimento espontâneo das famílias. Inclusive, vale dizer que as crianças que estavam sem nenhum representante da família, foram acolhidas pelas famílias presentes sem precisar de nossa

intervenção. Nós presenciamos os afroafetos construídos durante a feitura da arte e também na brincadeira.

Algumas famílias mais desinibidas que outras, mas todas se propuseram a realizar as atividades com bastante entusiasmo. Presenciamos a felicidade dos adultos, ao relatarem que com a correria do dia a dia não sentavam para realizar uma brincadeira com seus filhos. Enquanto que as crianças brincaram numa plenitude e orgulho de estarem com seus pais em sala de aula. Foi um momento ímpar em nosso fazer pedagógico!

Figura 49- Famílias e crianças brincando



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 50- Famílias e crianças brincando.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Diante disso, concordamos com Maluf (2003), ao chamar nossa atenção que o brincar é uma atividade em que a criança dialoga e se expressa por meio do pensamento e

da ação. Esse ato é muito mais que um lazer. É uma ferramenta para a criança aprender a viver, pois ela representa papéis, se coloca no lugar do outro, podendo assim desenvolver seu aspecto físico, mental, emocional e social. E nos atrevemos a dizer também que desenvolve a identidade racial. Isso porque, as crianças ao brincarem com bonecas e bonecos negros de forma positiva, elas começam a se perceber e se assemelhar com as características das bonecas. Isto é, de sua negritude potente e ancestral, sem estereótipos distorcidos e embaquecidos.

Figura 51- Crianças apreciando as produções no tapete.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 52- Crianças utilizando o tapete.



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

5.4.4. Nossa ciranda: Ocupa Djalminha - nos aproximando de Conceição por meio do corpo, da palavra e da ação!

Ocupa Djalminha, nasceu a partir do desejo das professoras Cristiane e Vera Lúcia⁷⁸ em construir um espaço a partir da releitura do projeto Ocupação, construído pelo Itaú Social, em homenagem a Conceição Evaristo. Desejo que foi acolhido pelo coletivo de professoras do Djalma, as quais a incentivaram-nas a concretizar esse desejo.

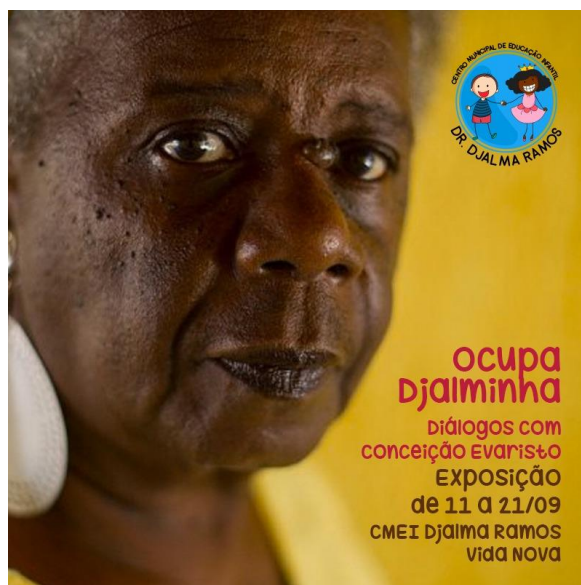
O nosso primeiro desafio era construir um *afroespaço*. Lugar, contaminado pela história da vida e da obra da escritora Conceição Evaristo. Em que as crianças pudessem interagir e dialogar, com a diversidade de diferentes elementos afrobrasileiros, ao experienciar, cada imagem, cada objeto, cada ambiente através do corpo. Ou seja, por meio de todos os sentidos, as crianças pudessem reconstruir novas linguagens, novas leituras de mundos e novas *escrevivências*.

Para que o Ocupa Djalminha se constituísse enquanto *afroespaço* em que as micropolíticas das paredes e de todo o ambiente fossem afrocentrados. Nossa provocativa foi narrar a história de Evaristo, enquanto mulher que nos representa e nos contamina com sua matripotência preta. Como também, recontar a nossa história de aquilombamento com as personalidades afrofemininas e com as nossas afroexistências. Além disso, o nosso desafio era construir um espaço em que dialogasse com a faixa etária das nossas crianças pequenas.

Inicialmente, quando idealizamos esse *afroespaço* seria designado apenas para as crianças do Quilombo dos Palmares. Entretanto, com a potência que esse ambiente se tornou, dialogamos com o nosso coletivo, a possibilidade dele ser experienciado por todas as crianças do Djalma, pela família, pela comunidade escolar, pelos colegas de rede. Ou seja, para as pessoas que desejassem viver essa experiência.

⁷⁸ Professora do Quilombo dos Palmares que atua em parceria com a Professora Cristiane Melo.

Figura 53- Convite do Ocupa Djalminha



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

O Ocupa Djalminha se tornou um *afroespaço* constituído de experiências sensoriais. Seja através de imagens de Evaristo, seus familiares, sua filha e de Carolina Maria de Jesus. Seja por meio de objetos de nossa memória afrobrasileira, dos cheiros, das lavagens de roupas, brinquedos/brincadeiras e dos desenhos das nossas crianças. Seja pela religiosidade de Evaristo, pelas artes com diferentes estéticas, e pela diversidade de linguagens.

Figura 54- Mural convidativo para o Ocupa Djalminha



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 55- Fachada do ocupa Djalminha



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

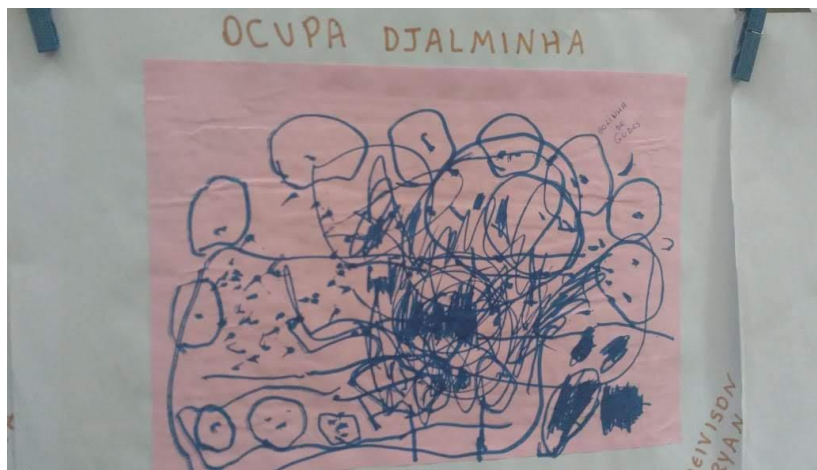
Apresentamos a estética dos *afrodesenhos* produzidos por nossas crianças a partir da releitura da imagem de Evaristo, onde dependuramos como se fossem móveis. Pensamos nessa possibilidade interventiva, para que o Ocupa se constituísse um *afroespaço* circular, ocupado pela personalidade, mas também pelas produções de nossas crianças. Além disso, depois de vivenciar toda a experiência dentro do espaço, as crianças tinham a possibilidade de desenhar suas impressões, ora dentro do próprio espaço, ora como uma atividade pontual, conforme expomos abaixo.

Figura 56- Criança desenhando no Ocupa Djalminha



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 57- Desenho sobre as vivências do Ocupa



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

No ocupa Djalminha era possível realizar uma leitura imagética, a partir das capas das literaturas produzidas pela escritora. E, por meio das imagens da família de Evaristo, problematizamos a heterogeneidade nas construções dos núcleos familiares. Apresentamos também, fotos das profissionais do Djalma, desde 2014, por meio de nosso aquilombamento no CMEI com nossos projetos com personalidades negras. Possibilitando que as crianças e quem visitasse a exposição tivessem a possibilidade de conhecer Evaristo, mas também a história do nosso Quilombo: *O Djalma Ramos*.

Figura 58- Crianças apreciando as imagens



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 59- Imagens das produções literárias de Evaristo



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Construímos também, um canto que representava a lavagem de roupa, o qual ensinava a lavagem de maneira secular ao utilizar ervas e pedras. Nosso objetivo era reavivar um momento da história de Evaristo, mas também a realidade de muitas famílias que adentram e ocupam diariamente o Djalma. Trouxemos ainda, a religiosidade descrita nas obras de Evaristo, representada pela tradição dos baianos de amarrar as fitas em frente à igreja do Senhor do Bonfim.

Figura 60- Criança lavando roupa



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 61- Criança amarrando a fita



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A partir da releitura do poema: *Brincadeiras* de Evaristo, trouxemos um canto para rememorar a potência de uma infância brincante. Seja ao despertarmos a possibilidade de conhecer algum objeto, como rodar um pião, empinar pipa, brincar e identificar-se com uma bailarina preta. Ou ainda, quando fomentamos a oportunidade de conhecer diferentes brinquedos que faz parte de nossa cultura. Mas de alguma forma, diferentes crianças não tiveram acesso para conhecer e manipular alguns brinquedos e brincadeiras ancestrais. Foi um momento de encantamento e alegria!

Figura 62- Canto dos brinquedos e brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 63- Crianças empinando pipa



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Ocupa Djalminha foi idealizado enquanto *afroespaço*. Isto é, um espaço dialógico em que retumbasse a negritude diaspórica e ancestral que nos compõe. De forma concreta, dialogamos com essa ancestralidade a partir dos tecidos africanos, das fotos de pessoas negras em destaque de forma positiva e empoderada, dos elementos da natureza utilizados, dos vídeos infantis, das músicas de Ellen Oléria e Elza Soares – preferencias musicais de Conceição, das declamações de poesias e dos depoimentos sobre Conceição que ao visitar a exposição os adultos e as crianças tiveram a oportunidade de conhecer.

Figura 64- Criança assistindo vídeo



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 65- Crianças apreciando o vídeo



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Reforçamos que a potência desse projeto foi constituída pelas vivências das crianças ao manipularem o *afroespaço*. As experiências construídas pelas crianças em cada canto dialógico e diaspórico do ocupa Djalminha, trouxe a possibilidade de expressarem seus gostos, suas alegrias e suas preferências. Evidenciamos nas palavras de algumas crianças: *Gostei da parte que lavamos roupa*, “ *A filha de Conceição é bonita*”, “ *Eu quero empinar pipa*”, “ *Eu quero ouvir a história dela no ouvido.*” Assim, refletimos que as crianças, ao erguerem suas construções *escreviventes*, demonstraram encantamento e identificação ao experienciarem cada canto do *afroespaço* em seus corpos, em suas palavras e em suas ações.

Outro ponto importante, foi a ocupação das mulheres em cada canto do *afroespaço*. Professoras, auxiliares, colegas do apoio, mães e mulheres da comunidade. Cada uma com sua singularidade, com sua história, com suas vivências, com seus afroafetos e com suas matripotências, contaminaram cada canto do Ocupa Djalminha. Assim, as visitas foram imbuídas de questionamentos, constatações, rodas de conversas espontâneas, dores, risos e lágrimas.

Figura 66- Canto representando a matripotência feminina



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

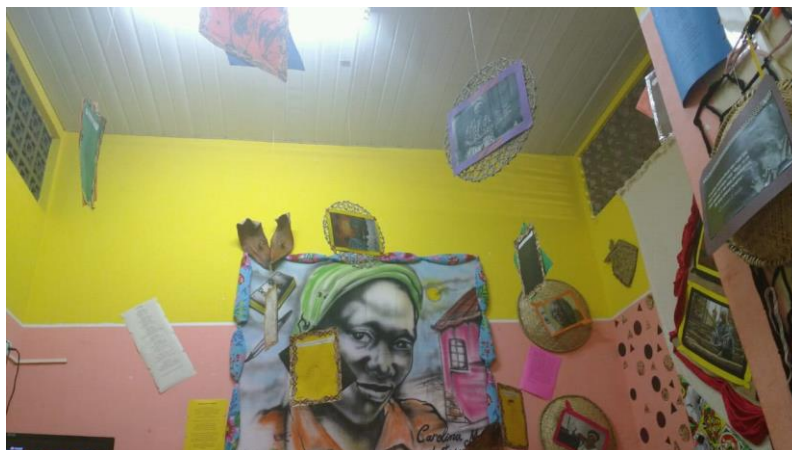
Figura 67- Imagem do Ocupa Djalminha



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Durante a manipulação desse *afroespaço*, foi possível percebermos o quanto se faz preponderante a apresentação positiva e de destaque de personalidades afrofemininas, tanto na infância, como também em nossa caminhada formativa. Portanto, ao evidenciarmos o auto reconhecimento de cada mulher por meio da história de vida e da obra de Evaristo, nos confirma a necessidade de uma educação afrofeminina nos territórios infantis. A qual poderá nos ferramentalizar em nossa caminhada identitária, antirracista e ancestral. Tanto para embasar e legitimar as ações formativas de nós professoras e da comunidade escolar, como também na construção de uma *Pretainfância* para nossas crianças pequenas.

Figura 68- Imagem de Carolina Maria de Jesus



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 69- Professoras e colegas do CMEI



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Nessa perspectiva, comungamos com Freire (2011, p.36), em seu livro: *Pedagogia da Autonomia*, ao dizer que “ a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Por isso, quando escolhemos trabalhar com mulheres negras enquanto projeto pedagógico, desejamos potencializar as *escrevivências* pretas de nossas crianças e de nossas mulheres. Ao educarmos para uma *Pretainfância*, tivemos a ousadia de não mais negar a identidade das meninas e dos meninos que ocupam o Djalma.

Tomamos uma decisão pedagógica e política, amparadas na coragem, no desejo e no amor. E é justamente esse amor que Freire (1974, p. 96), nos legitima ao explicar que:

“[...] educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem [...]”. Com isso, acreditamos essencialmente no amor quando construímos ações professorais afrofemininas, ao respeitarmos as diferenças e as afroexistências de nossas crianças pretas e pobres na resistência em ocupar os *territórios infantis*. Assim, findamos essa seção com um trecho da afropoesia, intitulada: *Evaristo*⁷⁹, da Professora Noêmia Verucia.

[...] Seu espaço é este aqui. Ocupas! Ele é teu.
 Ele debate. Ele combate. Ele rebate.
 Seu espaço quebra fronteiras do antigo modo de pensar.
 Ocupa sem culpa porque o mundo é seu lugar!
 Tome posse do que é seu. As fronteiras e barreiras foram criações humanas.
 Limitadas, coitadas! Porque somos muito mais que divisões.
 Ouve seu ecoar além das vozes de sua mãe, avó, filha.
 Ouve a voz silenciosa de tantas mulheres meninas, que ainda não sabem ecoar.
 Mas que vislumbram no seu dizer uma forma de si libertar.
 Porque sabemos que assumistes um valioso compromisso,
 de fazer de nós um pouco e além de E.V.A.R.I.S.T.O.

5.5. OMO DUDU: A BUSCA PELA NOSSA CIRANDA

Ciranda de roda
 De samba de roda da vida
 Que girou, que gira
 Na roda da saia rendada
 Da moça que dança a ciranda
 Ciranda da vida
 Que gira e faz girar a roda
 Da vida que gira [...] *Mariene de Castro*⁸⁰

Mais uma vez, a nossa tentativa é a busca pela ciranda *escreviente*. A ciranda de nosso território, a ciranda de nossas afroexistências, a ciranda de nossas práticas pedagógicas. Sabemos que o *Omo Dudu*, é a nossa tentativa de despertar para ações conceituais e metodológicas afrocentradas. Afirmamos no capítulo anterior e reafirmamos novamente, estamos construindo caminhos, trilhando *afrosaberes* e *afroafazeres*. Essa foi a forma encontrada pelo nosso coletivo, ao resistirmos diariamente as práticas embranquecidas, racistas e sexistas. Buscamos então, nos aquilombar e construir caminhos para edificação de práticas pedagógicas antirracistas, afrofemininas e decoloniais. *Omo Dudu* é o nosso compasso, a nossa cadência: “*que gira e faz girar a roda*”, de nossa

⁷⁹ Professora Noêmia, escreveu esse texto a pedido da professora Cristiane Melo, para compor as poesias apresentadas no Ocupa Djalminha.

⁸⁰ Trecho da música: *Roda ciranda* do compositor Martinho da Vila e interpretada por Mariene de Castro. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/mariene-de-castro/roda-ciranda/> >. Acesso em 20 de set. de 2020.

ciranda, a ciranda de nossas *pret@agogias*, ou seja, a ciranda de nossas vidas.

5.6. AFROCORPOREIDADE

5.6.1. Afrosaberes

A criança pequena utiliza o seu corpo negro como sua primeira ferramenta, para dialogar com o mundo e as pessoas. Como a linguagem oral da criança pequena ainda está em construção. É por meio do corpo que seus pensamentos, seus sentimentos e suas ações quer sejam positivas ou negativas, são expressadas, narradas e sentidas.

E é justamente por esse corpo que o racismo se apresenta na educação infantil. Uma vez que tanto os bebês, quanto as crianças pequenas negras são menos paparicadas pelas professoras. Ou seja, as crianças negras recebem menos abraços, mais apelidos pejorativos e mais rejeições em seus corpos que estão em desenvolvimento de suas potencialidades (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010). Diante dessa problemática instaurada nos territórios infantis, problematizamos: *como, nós educadoras, podemos amenizar essas práticas racistas que incidem diretamente nos corpos de nossas crianças pequenas? Como decolonizar nossas práticas pedagógicas? Qual importância da corporeidade numa prática antirracista?*

Questionamentos como esses, denotam o quanto é preciso avançar em nossas práticas diárias com as crianças pequenas. Precisamos romper com esses processos colonizadores que reproduz no imaginário social que uma criança negra resiste mais tempo a ficar suja, resiste a mais tempo a dor, a fome e ao choro. Carecemos de perceber o quanto essas práticas racistas cotidianas cerceiam o direito de nossas crianças de existirem e terem sua infância garantida enquanto crianças negras.

Concordamos com Bento (2012), ao nos pontuar que é pelo corpo e na interação com o outro que a criança começa a construir sua identidade. Essa interação inicia-se com a nossa família, com a professora e outras crianças, assim as crianças vão se constituindo enquanto sujeito. A identidade da criança pequena se constitui pelo olhar, pelo toque, pelo cuidado, pelos gestos e pela voz. Todas essas interações são assimiladas nos corpos infantis de nossas crianças pequenas. As quais vão construindo sua autoimagem, seus autoconceitos, sua percepção do belo, do feio e suas marcas identitárias.

Por isso, exaltamos a necessidade da *afrocorporeidade*, enquanto afroconceito metodológico em que aciona as relações corporais afrocentradas como ferramenta para a construção das marcas identitárias positivas de nossas crianças negras. Como também, ela dialoga com campo da experiência: *Corpo, gestos e movimentos* instituído pela BNCCEI. Esse campo dialoga diretamente com a *afrocorporeidade*, uma vez que possibilita ações com um cabedal diverso e plural, de movimentos, de danças, de brincadeiras, de afagos e de cuidados. Que podem florescer e dialogar com as afroexistências de nossas crianças negras nos territórios infantis.

5.6.2. Afroafazeres

Para que a *afrocorporeidade* seja legitimada, inicialmente algumas medidas precisam serem tomadas. No primeiro momento, precisamos compreender o nosso corpo, nossos gestos e nossas atitudes como ferramenta potente no processo de ensino/aprendizagem. No segundo momento, precisamos observar como cuidamos e tratamos das crianças no dia a dia, sobretudo as crianças negras. E no terceiro momento, necessitamos modificar a nossa relação corpórea com as crianças negras. Ao possibilitar a construção de vínculos de afeto, ao olhar, ao tocar, ao abraçar, ao acarinhar, ao elogiar, ao cuidar e ao brincar diretamente com as crianças negras.

Diante dessas mudanças diárias, que para algumas pessoas parecem pequenas e pouco eficazes. Mas nas relações, essas pequenas atitudes salvam vidas, principalmente as vidas de nossas crianças negras. Sobretudo, quando compreendemos que os nossos gestos e comportamentos estão contaminados da cultura corporal que estamos inseridos. A partir dessas mudanças corporais, as docentes poderão trazer para o centro de sua prática, outras ações pontuais que comunguem para uma prática afrocentrada, antirracista e decolonial.

- ❖ Observe as linguagens corporais que as crianças revelam em diferentes situações das relações cotidianas;
- ❖ Diariamente promova um contato carinhoso e com qualidade para as crianças, principalmente as crianças negras, através do toque, do olhar, do carinho e de elogios;

- ❖ Não deixe que as crianças pretas sejam as últimas a serem cuidadas, higienizadas ou trocadas.
- ❖ Possibilite uma diversidade de atividades diárias em que desafie os movimentos corporais das crianças;
- ❖ Utilize espelhos para potencializar e elogiar os fenótipos das crianças negras, através da identificação de algumas partes do rosto, da observação e das diferenças entre os colegas;
- ❖ Apresente imagens de diferentes personalidades negras e solicite que as crianças identifiquem suas diferenças e semelhanças com a personalidade;
- ❖ Promova cantos da beleza e dê destaque as crianças negras, para que as crianças percebam como ser negro também pode ser belo e potente;
- ❖ Apresente diferentes objetos da cultura negra e disponibilize para que as crianças possam aumentar seu repertório de movimentos e gestos, por meio de brincadeiras livres;
- ❖ Possibilite que as crianças tenham contato para dançar com diferentes músicas e manifestações culturais afrobrasileiras e africanas como: o samba de roda, o frevo, o congado, o maracatu, o baião, o coco, a capoeira, o jongo e dentre outros;
- ❖ Organize cenários através de enredos, de histórias, de contos africanos e afrobrasileiros, com o intuito de propiciar expressões teatrais por meio do corpo;
- ❖ Crie movimentos dirigidos e espontâneos a partir de diferentes músicas de bandas afrobrasileiras como: Olodum, Malê de balê, Banda Didá, Ilê ayê e outras bandas de diferentes partes do Brasil;
- ❖ Apresente e construa instrumentos musicais afrobrasileiros e africanos que possam ser utilizados nas danças e nos movimentos corporais;
- ❖ Crie movimentos dirigidos com duplas, trios, em roda por meio de diferentes músicas africanas e/ou afrobrasileiras;

- ❖ Propicie momentos de brincadeiras africanas e afrobrasileiras que possam serem experienciadas de forma coletiva;
- ❖ Apresente as crianças imagens de animais africanos e solicite que elas se expressem com sons e gestos;
- ❖ Promova movimentos gestuais em que as crianças cuidem dos colegas, expressam alegria, deem abraço, cuidam de um bebê, utilizando como referenciais bonecas e bonecos negros, crianças negras e objetos afrobrasileiros;
- ❖ Convide a família para realizarem uma atividade que envolva o corpo, como uma brincadeira ou uma dança junto com seus filhos;
- ❖ Priorize mediar situações de conflitos iniciados nas brincadeiras, danças compartilhadas ou mesmo no dia a dia, sendo respeitosa com as crianças negras, ouvindo-as e mediando as situações sem colocá-las no lugar de pouco comportada e sem educação.

5.7. ORALIDADE AFROANCESTRAL

5.7.1. Afrosaberes

As crianças pequenas se expressam corporalmente por não terem constituído significativamente sua oralidade. Mas, dentro da barriga ela já tem acesso a voz da mãe, do pai e dos familiares mais próximos. Ao nascer, a criança tem acesso a diversidade de sons durante sua infância, ao escutar uma música, ouvir uma história, isto é, ela é inserida para a linguagem que nos compõem enquanto sociedade.

Sabemos que através da linguagem que a criança tem acesso há um repertório de sua cultura. É na relação com o outro, na troca, na escuta, na interação que a criança aprende e constrói seu cabedal cultural. Contudo, vale ressaltar que com o advento tecnológico, as crianças bem pequenas, em sua maioria, tem acesso irrestrito a desenhos animados. Destinando aos territórios infantis, unicamente, a incumbência de diversificar o repertório oral de nossas crianças.

Apesar das DCNEI afirmar que as instituições infantis precisam fomentar o acesso

as vivências e ao conhecimento das crianças às manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009). Ainda é perceptível, que nos territórios infantis esse repertório ainda é bastante unificado e pontual, ora apresentado em datas comemorativas, ora apresentado sem nenhuma ressignificação. Ao perpetuar muitas vezes, uma tradição brancocêntrica e colonizadora.

Diante dessa problemática instaurada, apresentamos a *Oralidade Afroancestral*, cujo objetivo é acessar o repertório africano e afrobrasileiro por meio de dois princípios da *Pret@gogia: a tradição oral e a apropriação dos valores mais fortes das culturas de matriz africanas*. A tradição oral é um dos princípios, que através dos mais velhos é reproduzido e ensinado os saberes do repertório oral. O segundo princípio é consubstanciado também na ancestralidade dos mais velhos e dos antepassados, em ensinar os diferentes repertórios orais: histórias, contos, simbologias e ensinamentos (PETIT e SILVA, 2015).

Enfim, a *Oralidade Afroancestral* resgata a importância de aprender pelos mais velhos as tradições orais, respeitando a matrifotência das mulheres, a ancestralidade do povo negro através da diversidade e singularidade de possibilidades que o repertório oral afrobrasileiro e africano pode nos revelar. Como também, ela dialoga com o campo da experiência: *Escuta, fala, pensamento e ação* apresentado pela BNCCEI. Esse campo dialoga com a necessidade de propiciar vivências pelas quais as crianças possam ouvir e falar, ao sedimentar a participação dos pequenos na cultura oral. Por meio de histórias, conversas, narrativas, implicadas nas diferentes linguagens enquanto sujeitos singulares e pertencentes a um grupo específico (BRASIL, 2016).

5.7.2. Afroafazeres

Para construir genuinamente a *Oralidade Afroancestral* necessitamos estudar e pesquisar. Como também, precisamos refletir muitas vezes como reproduzimos canções que propagam discriminações e estereótipos. A exemplo, podemos citar canções como: *Samba Lelê e Boi da cara preta*. A primeira canção, fomenta a violência contra a mulher. Enquanto que a segunda, dissemina o *racismo estrutural* incrustado em nossa sociedade. Exemplos como esses de canções sexistas, machistas e racistas teremos uma infinidade, não somente canções, como diferentes histórias, contos, cordéis e brincadeiras do repertório infantil. Mas ter a possibilidade de ouvi-las e ressignificá-las é um passo importante para combater esses preconceitos arraigados em nossa sociedade e, também, dentro dos

territórios infantis.

Nessa perspectiva, sabemos que essas canções serão disseminadas às nossas crianças, seja na escola ou em casa. O que pontuamos aqui, é que elas precisam serem reconstruídas e explicadas às crianças. Para que futuramente, as discriminações de qualquer ordem não sejam naturalizadas e disseminadas como algo normal e do cotidiano. Esse ponto levantando por nós, não se finda aqui, é apenas um caminho, para repensarmos nossas práticas pedagógicas. Abaixo, elencaremos alguns pontos que poderá auxiliar nessa caminhada em busca de uma *Oralidade Afroancestral*.

- ❖ Pesquise e apresente ao grupo quadrinhas, folguedos, cordéis e músicas da sua região;
- ❖ Convide algum grupo de repente ou de parlendas musicadas para que as crianças possam vivenciar essa experiência;
- ❖ Apresente histórias afrobrasileiras, contos africanos, mitologias africana de diferentes regiões da África e sobre os Orixás afrobrasileiros;
- ❖ Apresente alguns ditados populares e provérbios africanos, converse sobre seus significados e solicite que as crianças construam desenhos;
- ❖ Convide um ancião da comunidade ou um avô/avó de alguma criança para contar sobre seus saberes populares;
- ❖ Promova a construção de cenários para apresentação de músicas e manifestações culturais da região;
- ❖ Promova brincadeiras musicadas e de corda para as crianças aprenderem e cantarem;
- ❖ Apresente poesias e músicas de autores negros como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Mc Sofia, Elza Soares e tantos outros;
- ❖ Semanalmente, escolha um ritmo musical africano e/ou afrobrasileiro, conte um pouco de sua história de resistência, apresente um cantor que representante o ritmo escolhido;

- ❖ Construa saraus para que as crianças possam pesquisar poemas, músicas, quadrinhas, poesias e apresentarem para seus familiares e toda a comunidade;
- ❖ Promova rodas de conversas através de imagens afobrasileiras, de um brinquedo afirmativo ou artefato cultural;
- ❖ Construa história coletivas, finais para histórias, solicite que as crianças a partir da história desenhem os personagens;
- ❖ Conte a história de personalidades de homens e mulheres negras por meio de imagens. Narre de forma positiva suas contribuições, em seguida, solicite que as crianças recontem a história por meio de desenho e do reconto oral;
- ❖ Solicite que as crianças com suas famílias pesquisem histórias, contos, provérbios, quadrinhas, parlendas utilizados pelos seus familiares e apresentem ao grupo;
- ❖ Apresente a importância da tradição oral de alguns povos: rezadeiras, benzedadeiras, repentistas, cordelistas, músicos, artistas de ruas e dentre outros.

5.8. AFROSABORES

5.8.1. Afrosaberes

As crianças pequenas exploram e se expressam pelo seu corpo. Inicialmente elas conhecem o mundo pela boca, ao colocar os objetos, experimentam seus sabores e suas texturas, sentidas e conhecidas no paladar. Frequentemente, comemos alguma iguaria e não conhecemos sua história, como foi construída e qual seu objetivo naquele momento especificamente. Por isso, é possível afirmar que o alimento, a sua forma de preparo, as receitas culinárias dizem muito sobre cada cultura.

Na Educação infantil, as receitas são utilizadas em momentos mais festivos e pontuais, em sua grande maioria, sem contextualização com a história de seus povos. Muitas vezes, realizando receitas com alimentos industrializados e sem conectividade com a nossa ancestralidade. Ou regularmente, resumindo essas ações no dia folclore ou no dia da Consciência Negra.

As religiões de matriz africana nos ensinam a importância dos alimentos, suas simbologias e seus processos durante as oferendas, os ritos e as diferentes manifestações

culturais. Escolher os alimentos, construir combinações, são construções aprendidas e ensinadas dentro de nossa cultura. Por essa razão, constatamos que a manipulação, as escolhas das receitas e o respeito destinado aos alimentos, revela quem somos nós, onde estamos inseridos, quais nossas relações sociais e culturais. Isto é, revela qual é a nossa identidade.

A partir desse contexto, apresentamos os *afrosabores* enquanto afroconceito que desperta nas crianças o desejo de conhecer os sabores e os saberes ancestrais afrobrasileiros e africanos. Quando pensamos nos *afrosabores*, refletimos acerca da potência das crianças ao manipularem, conhecerem e despertarem para a importância dos alimentos em nossa cultura e para feitura de receitas que traduzam as nossas ancestralidades afrodiaspóricas.

5.8.2. Afroafazeres

Discorrer sobre *afrosabores*, é refletir sobre ações concretas que dialoguem com nossas raízes, com nossos ancestrais e nossa identidade. Afirmamos a importância das crianças manipularem seus alimentos, para compreenderem que seus significados ultrapassam apenas o objetivo fisiológico. Mas, se consolida como um ato identitário, cultural e político.

Pensar em práticas pedagógicas imbuídas de afrosabores é despertar para os sentidos tão aguçados na infância. Isso porque, *explorar* é um dos direitos de aprendizagens promulgados pela BNCCEI. Desse modo, destinar ações concretas e permanentes para as crianças terem a oportunidade de explorar alimentos, sentir seus cheiros, suas texturas, seus sabores, combinar misturas é fundamental para uma educação afrocentrada. Portanto, ao idealizarmos este afroconceito, construímos algumas ações que nortearão sua construção. Elas não serão o único caminho, são apenas o início para construímos e consolidarmos outros mais.

- ❖ Possibilite que as crianças explorem os cheiros, identifiquem as cores, e experimentem os sabores e a textura de algumas plantas que utilizamos para os usos medicinais e alimentícios. Além disso, que conheça as suas propriedades e os diferentes usos das plantas na cultura africana e afrobrasileira;
- ❖ Escolha algumas receitas para as crianças conhecerem suas histórias, manipularem seus ingredientes e realizarem a feitura coletivamente;

- ❖ Apresente o coco, o açafrão e o azeite de dendê para as crianças sentirem o cheiro, a textura e o sabor. Em seguida, questione quais receitas poderão ser feitas com esses alimentos. Depois proponha a feitura de um desenho utilizando o açafrão e o dendê como tinta;
- ❖ Convide alguém da comunidade ou algum membro da família que possa ensinar uma receita afrobrasileira ou africana para as crianças;
- ❖ Pesquise e apresente para as crianças como alguns povos utilizam alguns alimentos para curar algum sintoma, cuidar dos cabelos e da pele;
- ❖ Construa coletivamente com o grupo um caderno de receitas realizadas pelas crianças dentro do território infantil;
- ❖ Convide uma funcionária da instituição que prepara os alimentos das crianças para ensinarem uma receita e bater um papo com as crianças;
- ❖ Solicite que as crianças juntamente com suas famílias realizem uma receita afrobrasileira e compartilhem com o grupo através de imagens;
- ❖ Realize uma votação com o grupo para as crianças experimentarem sementes, raízes e folhas de nossa região;
- ❖ Possibilite que as crianças manipulem e brinquem espontaneamente de cozinhar com algumas sementes, raízes e folhas locais;
- ❖ Convide um(a) anciã(o) nascida(o) na comunidade para bater um papo com as crianças sobre uma comida que lembra sua infância, com a possibilidade de realizar a receita com as crianças.

5.9. AFROBRINCAR

5.9.1. Afrosaberes

O brincar para criança é uma ação muito importante, assim como o trabalho é para o adulto. Em sua cultura, durante a infância, a criança ao aprender a ação de brincar, ela inicia várias fases brincantes. Pois, ao acessar a janela do faz-de-conta, ela pode ficar horas imersa em seu mundo encantado.

O próprio RCNEI trata do brincar como uma das atividades mais que necessária para o desenvolvimento da criança, tanto para a construção de sua identidade, como de sua autonomia. O documento ainda pontua outros benefícios que o brincar proporciona à criança. A imaginação é um deles, pois naquele momento ela pode representar quem desejar. Além disso, ela pode desenvolver sua atenção, memória e começar a interagir com outras crianças e adultos (BRASIL, 1998).

Refletimos que se ao brincar, a criança pode construir a sua identidade, representar diferentes papéis sociais e desenvolver diferentes potencialidades do seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social. A partir dessa premissa, nós nos questionamos: *A criança negra brinca como as crianças brancas? Quais papéis são destinados as crianças negras? O brincar é uma atividade importante para o professor? Existe racismo na relação brincante?*

Diante das questões levantadas, comungamos com Oliveira e Abramowicz (2010). As autoras afirmam que o racismo se evidencia na Educação infantil durante as brincadeiras. Uma vez que nas ações brincantes, as crianças negras são colocadas sempre em posição de subalternidade. Elas sempre ocupam o lugar de monstro, do ladrão ou da empregada doméstica. Ou ainda, as crianças negras são evitadas pelas crianças brancas, seja para dar as mãos, para participar de uma brincadeira e dentre muitas outras situações.

Pensando nessa problemática que assola a Educação Infantil. Compreendemos que o brincar pode ser um instrumento fundamental de ensino/aprendizagem para as professoras observarem, interferirem e ressignificarem práticas racistas que passam despercebidas no território infantil. Como bem pontua Dorneles (2001, p.108): “Através do faz-de-conta a criança pode, também, reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade. Elas podem neste jogo mágico, expressar e trabalhar as fortes emoções muitas vezes difíceis de suportar”. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de fomentar o *afrobrincar* dentro do território infantil para nossas crianças pequenas, como uma ação cotidiana, espontânea e constante.

Compreendemos, o *afrobrincar* enquanto ação brincante afrocentrada. Permeada por brincadeiras livres ou dirigidas em que a criança negra tem a possibilidade de *escrever* uma *Pretainfância*. Ou seja, a criança negra poderá vivenciar qualquer papel social que anteriormente lhe foi negado. Além disso, situações de repulsa ou negação atribuídas à criança negra ou a sua negritude serão combatidas e ressignificadas. Isso

porque quando a criança *afrobrincar*, ela poderá reconstruir seu mundo, expressar seus sentimentos, pensamentos sejam negativos e/ou positivos.

5.9.2. Afroafazeres

O *afrobrincar* é uma atividade mais que necessária dentro dos territórios infantis. Ela é urgente! Inclusive podemos atestar esse fato, uma vez que o *brincar* é um dos direitos de aprendizagens promulgados pela BNCCEI. Por isso, destinar na rotina escolar tempo e periodicidade, é essencial para que as crianças tenham a possibilidade *afrobrincar* em interação com outras crianças e com diferentes objetos de nossa cultura afrobrasileira.

Percebe-se na concepção de diferentes autores (DORNELLES, 2001; MALUF, 2003), que o brincar traz enormes benefícios para a criança. Através desse ato, ela pode explorar suas vivências de outra forma. Ao construir e reorganizar sentimentos, pensamentos e ações que talvez nunca fossem dirimidos ou compreendidos se a criança não pudesse vivenciar na brincadeira. O brincar desenvolve as esferas físicas, mentais, emocionais e sociais. Portanto, é fato, o potencial que essa atividade proporciona na infância da criança. E, se tratando do *afrobrincar* esse potencial é ainda mais alargado, pois ele abarca a diversidade cultural e plural de nossas crianças negras.

A ação do *afrobrincar* poderá se constituir como um elemento fundamente nas práticas antirracistas professorais. Pois, se bem utilizada poderá ser uma rica fonte de observação para entender o universo infantil, como também de combate as práticas embranquecidas e racistas. De modo que, poderá ser uma fonte consubstancial para a educadora desenvolver uma prática afrocentrada e antirracista. Assim, abaixo elencaremos pontos norteadores que respeitem um *afrobrincar* na prática cotidiana das docentes.

- ❖ Organize as brincadeiras livres e dirigidas em sua rotina diária, pois elas não devem serem limitadas apenas ao horário do parque;
- ❖ Construa na sala e fora dela espaços brincantes para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar uma diversidade de brinquedos e brincadeiras que tragam a negritude de forma positiva;
- ❖ Observe e faça registros de como as crianças brincam, quais os papéis destinados aos colegas, quais brincadeiras criadas e como as crianças negras se relacionam ou são colocadas nessas ações;

- ❖ Construa cantos de brincadeiras livres com objetos culturais diversificados para que as crianças realizem suas escolhas;
- ❖ Promova brincadeiras livres e faça intervenções quando uma criança estiver sendo rejeitada pela sua cor de pele, pelo seu tipo de cabelo, pelo seu tipo físico ou pela sua raça;
- ❖ Proponha brincadeiras de faz de conta em que as crianças negras assumam um protagonismo positivo, para que elas possam serem princesas, as chefas, os advogados, os heróis e as heroínas e outros personalidades que elas se propuserem a fantasiar;
- ❖ Pesquise brincadeiras de diferentes partes dos países africanos, apresente as crianças as brincadeiras, fale de sua origem e apresente imagens das pessoas que moram no país que a brincadeira foi criada;
- ❖ Possibilite que as crianças brinquem coletivamente e individualmente, com crianças da sua turma e de turmas diferentes. Observe como elas brincam e do que brincam;
- ❖ Construa brinquedos afirmativos com o grupo, conte sua origem. Peça para as crianças pesquisarem com sua família em casa;
- ❖ Conte histórias africanas, faça relação com os personagens e as fantasias africanas para que as crianças construam interesses. Disponibilize essas fantasias para aumentar o repertório de faz de conta do grupo;
- ❖ Apresente bonecas e bonecos negros diversificados, com diferentes texturas de cabelos e tons de pele pretas e que sejam atrativos para as crianças manipularem;
- ❖ Possibilite uma diversidade de materiais para brincadeiras: materiais industrializados, artesanais, reaproveitáveis ou ainda elementos da natureza;
- ❖ Apresente objetos da cultura negra para compor o arsenal de materiais para as crianças brincarem;
- ❖ Ouça as crianças negras, construa brincadeiras a partir da sugestão delas, auxilie no enredo, no cenário e nos papéis escolhidos;

- ❖ Combine um dia na semana e convide uma turma para que as crianças brinquem juntos em cantos brincantes afrocentrados ou ensine uma brincadeira africana.
- ❖ Promova rodas de conversa sobre as brincadeiras vivenciadas pelas crianças, questione sobre suas expectativas, reflita sobre as situações e possibilidades brincantes;
- ❖ Fique atenta as situações de conflitos durante as brincadeiras. Evite julgar logo na primeira impressão, escute as crianças, principalmente as crianças negras que muitas vezes tem sua voz silenciada;
- ❖ Convide a família para brincar com seus filhos num dia brincante em que as brincadeiras afrocentradas possam serem livres ou dirigidas;
- ❖ Solicite que as famílias junto com as crianças pesquisem uma brincadeira ou um brinquedo africano, para construírem coletivamente com o grupo.

5.10. AFROARTES

5.10.1. Afrosaberes

As crianças pequenas se expressam através do corpo, dos desenhos, dos rabiscos, das modelagens, das colagens, das imagens, das danças, das brincadeiras e das músicas. Ou seja, através de um arsenal de linguagens que acompanham as crianças em sua infância dentro dos territórios infantis.

Na Educação Infantil, existe uma influência brancocêntrica, colonizadora e tradicional, as quais vem priorizando o ensino da leitura e escrita desde a tenra idade. Cada vez mais, existe uma pressão de escolarização na Educação Infantil de forma deturpada, desrespeitando as etapas de aprendizagens das crianças. Estamos falando de crianças pequenas sendo obrigadas a ficar horas a fio, decalcando, cobrindo, traçando e identificando as letras e os números. Como se esses fossem os únicos aspectos importantes na aprendizagem de crianças pequenas. Sabemos que existem aprendizagens muito mais importantes e significativas para as crianças pequenas.

A esse despeito, afirmamos a importância das artes e suas múltiplas linguagens para o desenvolvimento de uma infância plural para a criança pequena. Inclusive, corroboramos

com as DCNEI, ao promulgar a necessidade de um currículo que fomenta ações dialógicas com as experiências e os saberes das crianças. Em conexão com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, tecnológico, científico e ambiental que as crianças estejam inseridas (BRASIL, 2009).

O acesso a arte ainda é um espaço privilegiado. Para a população negra e pobre foi negada o acesso a essas manifestações artísticas: em museus, em teatros e exposições. Mas, a população negra sempre encontrou meios de produzir sua arte subalternizada e marginalizada, seja nas favelas, nos territórios e nos terreiros. Pois, mais uma vez, a população se aquilombou e construiu suas artes como forma de resistência, ancestralidade e afirmação identitária.

Assim, *Afroartes* é uma experiência da estética afrocentrada em que a criança pequena possa manifestar seus interesses, expressar seus sentimentos e seu potencial criador. Escolher trabalhar com as *Afroartes* pode despertar no imaginário das crianças tão pequenas uma estética transgressora, decolonial e preta. Pois, ao nos aproximarmos dos nossos ancestrais, de nossas pertencas, de nossas produções artísticas, nós nos enveredamos para a possibilidade de uma construção identitária de nossos pequenos. E, é justamente o que buscamos com o esse afroconceito.

5.10.2. *Afroafazeres*

Pensar em *afroartes*, é pensar numa infância expressiva, preta, plural e diversa. Isto posto, afirmamos o quanto acreditamos ser necessário construir práticas diárias que as crianças possam apreciar, experimentar e criar artes pretas por meio das múltiplas linguagens. Inclusive podemos confirmar esse fato, uma vez que *explorar* é um dos direitos de aprendizagens promulgados pela BNCCEI. Em função disso, destinar ações concretas e permanentes para as crianças terem a oportunidade de explorar as artes da negritude é essencial para fomentarmos uma educação antirracista.

Por esse motivo, acreditamos que a criança negra precisa ter acesso a diferentes artes do patrimônio africano e afrobrasileiro que nos compõe. Quanto mais vivências exploratórias de nossa cultura afrodiaspóricas, as crianças puderem conhecer, mais repertórios elas terão para se expressar, criar e produzir suas construções, seus sentimentos e leituras da diversidade das *afroartes*. Assim, traremos algumas ações que poderão ajudar nas construções iniciais desse afroconceito.

- ❖ Organize os espaços com antecedência que serão realizadas as atividades e disponibilize tempo para a exploração significativa das crianças com suas produções;
- ❖ Apresente diferentes materiais, utilize materiais a partir dos elementos da natureza, de sementes e especiarias. Disponibilize-os no espaço para que a criança possa criar autonomia ao utilizá-los;
- ❖ Pesquise sobre os artefatos culturais e suas simbologias, proponha a construção desses elementos. Como máscaras africanas, patuás e seus significados em diferentes culturas;
- ❖ Apresente a argila e onde ela pode ser encontrada aqui no Brasil e em diferentes países da África. Apresente as artes feitas com argila e proponha a construção de alguns utensílios;
- ❖ Pesquise e apresente diferentes grafiteiras como Ananda Santana, Crioula, Nila Carneiro e dentre outras. Escolha uma produção dessas grafiteiras, solicite que as crianças apreciem e se expressem desenhando nas paredes;
- ❖ Apresente imagens de crianças, mulheres e homens negros por meio da fotografia, através da arte de Marcela Bonfim, ou outra/o artista que assim desejar. Solicite que as crianças tentem fotografar seus desejos e anseios. Depois imprima as fotos e apresente as produções das crianças;
- ❖ Apresente os trabalhos de pintores(as) negros(as) e solicite que as crianças façam releitura de seus trabalhos;
- ❖ Realize exposições das produções das crianças a partir de uma personalidade afrobrasileira, ou a partir de algumas produções artísticas e convide a comunidade;
- ❖ Apresente as tintas pretas/marrons e deixe as crianças utilizarem em diferentes momentos de suas produções, entendendo que essas cores compõe a nossa diversidade;

- ❖ Proponha que as crianças produzam artes por meio de colagens de imagens africanas e afrobrasileiras;
- ❖ Realize pinturas no chão, nas paredes, nas caixas de areia, em espelhos, nos corpos das crianças, ou seja, em diferentes superfícies e objetos de maneira livre ou com intervenções;
- ❖ Escolha uma manifestação cultural de sua região, pesquise sobre ela e apresente as crianças como possibilidade de expressarem;
- ❖ Apresente a diversidade de músicas e danças regionais e de países do continente africano. Solicite que as crianças apreciem e se expressem livremente;
- ❖ Convide alguém na comunidade que possa apresentar uma intervenção artística sobre nossa negritude. Observe a interação das crianças e suas explorações e expressões;
- ❖ Disponibilize diferentes cantos de expressões artísticas, para que possam explorar livremente através das artes, pinturas corporais, desenhos no chão, modelagens com argila e dentre outros;
- ❖ Possibilite que as crianças ouçam e apreciem uma música escolhida com antecedência. A partir da música, solicite que elas construam suas produções;
- ❖ A partir de uma música, um conto ou uma situação cotidiana, convide as crianças a encenarem a situação apresentada;
- ❖ Promova diferentes brincadeiras de faz de conta em que as crianças possam se fantasiar, imitar animais, imitar profissões e heróis/heroínas. Disponibilize tecidos africanos, caixas, fantasias e diferentes objetos;
- ❖ Convide as famílias para experienciar com seus filhos a construção de uma produção artística, seja, pintura, modelagem, colagem ou outras linguagens artísticas produzida por eles.

5.11. OMO DUDU: A BUSCA PELA CIRANDA DE NOSSAS VIDAS

Reavivamos o provérbio africano: *É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Acreditamos nesse saber africano, pois a força do nosso coletivo, nos irmanou, para construirmos práticas pedagógicas afrofemininas com as nossas crianças pequenas. Foi a materialidade produzida de nossas práticas afrocentradas que nos moveram a pensar no *Omo Dudu*. Trazer o alinhavo inicial do nosso caderno metodológico é pensar na potência coletiva de uma aldeia inteira para educar nossas crianças pequenas. É empoderá-las e nos empoderarmos, ao edificarmos práticas pedagógicas antirracistas que permitam o direito de ser e de afroexistir enquanto crianças e mulheres pretas.

Comungamos com a música: *Exú nas escolas* de Elza Soares⁸¹. Para ratificar que não é mais possível apenas sermos didáticas, precisamos romper com as colonialidades pedagógicas que aprisiona nossas mentes, nossos currículos e nossas práticas docentes. Por isso, apresentamos o alinhavo dos nossos *afroconceitos* metodológicos, como uma ação desobediente e decolonial. Pois é urgente, precisamos decolonizar nossos pensamentos brancocêntricos, nossas crenças limitantes e nossas ações pedagógicas colonizadoras. E, foi exatamente a nossa resistência e persistência, quando coletivamente, *escrevivemos* a ciranda de nossas afoexistências, de nossas práticas professorais, em nosso território infantil: o Djalma Ramos!

[...] Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma ---enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso
E o que as crianças estão pensando?
Quais são os recados que as baleias têm para dar a nós, seres humanos, antes que o mar vire uma gosma?
Cuide bem do seu Tcheru
Na aula de hoje veremos exu
Exú nas escolas
Exú no recreio
Não é show da Xuxa
Exú brasileiro
Exú nas escolas
Exú nigeriano
E a prova do ano
É tomar de volta
Alcunha roubada
De um deus iorubanos [...]

⁸¹ Música intitulada: *Exú nas escolas* de Elza Soares. Disponível em :< <https://www.letras.mus.br/elza-soares/exu-nas-escolas/>> Acesso em 28 de ago. de 2020.

FILHX DE PEIXE, PEIXINHX É...CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira coisa que a gente percebe,
 nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural.
 Que negro tem mais é que viver na miséria.
 Por que?
 Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade,
 incapacidade intelectual, cianice, etc. e tal.
 Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois 226 não gosta de trabalho, sabe?
 Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão.
 -Logo, tem que ser preso, naturalmente.
 Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha (Gonzales, 1979b),
pois filho de peixe, peixinho é.
 Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente,
 trocadora de ônibus ou prostituta.
 Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão.
 Eles não querem nada.
 Portanto têm mais é que ser favelados
 (GONZALEZ, 1984, p.225-226)

Rememoramos um provérbio popular: *Filhx de Peixe, peixinhx é*. Provérbio esse muito ouvido nas favelas, nas quebradas, nos guetos e em diferentes territórios. Rememoramos para reafirmar que toda criança, mulher ou homem preto favelado tem seu destino traçado para subalternidade, marginalidade ou prostituição. Esse provérbio é somente um exemplo de como *Racismo Estrutural* tem sido ferramentalizado e tem se infiltrado em pequenas falas, pensamentos e ações diárias, que se tornam contundentes, perversas e genocidas. O objetivo é violentar e naturalizar práticas racistas em diferentes espaços da sociedade e também nos territórios infantis.

Não é por acaso que ao escutarmos esse provérbio nós experienciamos diariamente que ser negra e negro nesse país é lutar e resistir com as agruras da pobreza, das desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero. É ter fome e não ter o pão, é ter sonhos e não ter a oportunidade de concretizá-los, é negar constantemente a cor de sua pele, é negar a sua ancestralidade, é negar que esse corpo negro nos espaços de poder é perseguido, violentado e sentenciado apenas pela cor de sua pele, é experienciar práticas racistas desde o ventre, é negar a afroexistência de uma infância preta de milhares de crianças pequenas.

As resistências históricas do Movimento Negro e do Feminismo Negro tem nos movido a sentir, pensar e agir caminhos. Tem nos movido a combater as práticas racistas de forma coletiva. Nesse memorial de pesquisa e descrição de método formativo, como

mulheres negras, fomos *escrevivendo* nossas narrativas formativa e autobiográfica. Desde a infância, nossa narrativa foi atavessada pela pobreza, pela desigualdade social, racial e de gênero. Por isso, ao *escrevivemos* nossa negritude, nossa caminhada identitária, nossas infâncias pretas, nossas práticas professorais, fincamos nossos pés no chão, com passos pequenos, firmes, mas também dolorosos. E, acima de tudo, passos de resistência para impor e enraizar nossas afroexistências nos espaços de poder.

Ao trazermos nossa base teórico-metodológica a partir da narração autobiográfica e formativa, trazemos nossas escreviências docentes. E a partir de epistemologias pretas, trilhamos caminhos em rede para decolonizar nosso fazer docente. Ao partilhar esse método inventado por nosso coletivo, rememoramos nossa infância embaquecida que nos alocava num lugar da pobreza, do racismo e do sexismo. Mas, ao ter a possibilidade de ter vivenciado, ainda que pontualmente, a negritude, por meio de uma mulher a frente do seu tempo como foi Tia Angela, lembramos o quanto se faz importante para as infâncias de nossas crianças pequenas, referências de mulheres negras.

Por isso, neste momento de conclusão, entoamos com amor:

*Tia Angela, seus saberes e sua ancestralidade matripotente
florescem dentro de nós...Sua estrela preta continua brilhando
dentro do nossos corações!*

Figura 70- Cristiane, Juliana, Ismael e Tia Ângela na Iª Lavagem do beco do Babado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nosso desafio, como professoras pretas que ocupam o território infantil, foi de quebrantar as correntes da subalternidade que nos acompanham todos os dias enquanto mulheres pretas e professoras de crianças pequenas. Nossa provocativa foi fazer prosseguir uma epistemologia preta, enquanto coletivo de mulheres negras, fazer com que nossas vozes fossem ampliadas de forma contundente, através de nossa escrita *escreviente*.

Escrever-se negra é a nossa luta professoral diária, que se faz com pesquisas, se faz nas universidades e se faz, principalmente, em rede. Reavivamos as palavras de Evaristo (2010), ao dizer que precisamos ocupar, sobretudo os lugares hegemonicamente de poder. A universidade para nós é esse espaço. Para nós, professoras negras, estarmos numa universidade pública era um sonho inalcançável. Quebrantar esse estigma racista e fazer pesquisa preta é a nossa luta. Luta iniciada ao promovermos uma educação decolonial, antirracista e afrofeminina para crianças pretas, desenhada no chão de nosso quilombo: o CMEI Dr. Djalma Ramos.

Dialogar com as epistemologias feministas negras através de livros, de histórias de vida e no corpo a corpo, ajuda-nos a vivificar as nossas *escrevivências* docentes enegrecidas. Isso aconteceu cotidianamente. Um dia, a pesquisadora Nilma Lino visitou o Djalma Ramos. Ela dialogou diretamente com o nosso coletivo, escutou de nós nossa história, a história de nosso quilombo, a partilha de seus saberes afrofemininos, de nossos saberes. Viver experiências dialógicas dessa matripotência, nos permitiu que, a cada dia, criássemos formas em rede de resistências políticas, epistemológicas e pedagógicas em nosso professorar e em nosso pesquisar.

Figura 71– Coletivo de professoras do Djalma, representante da Semed e Nilma Lino



Fonte: Arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Por isso, reafirmamos, nossa prática formativa não foi edificada com apenas uma pessoa, mas por um coletivo de professoras. Ao professorarmos, irmanamos possibilidades para a construção de uma epistemologia feminista preta, que resiste e supera as colonialidades pedagógicas que assolam e subalternizam as práticas docentes. Nesse sentido, enquanto educadoras pretas da educação infantil, ao travarmos lutas cotidianas em busca de uma educação antirracista, afrofeminina e decolonial, nós construímos práticas pedagógicas. A partir de personalidades femininas negras sedimentamos pontes e permitimos que nossas crianças pequenas pudessem se reconhecer na cultura africana que deu origem a nossa ancestralidade como povo diaspórico.

Ter a vivência afroancestral marcada nos corpos de nossas crianças pretas, pela possibilidade de estudar, dialogar e se inspirar, por meio das personalidades femininas negras de forma concreta e positiva dentro dos territórios infantis, possibilitou as nossas crianças, e a nós educadoras, vivenciarmos um currículo vivo, negrodiaspórico, afrofeminino e ancestral. Por isso, ao germinarmos o *Omo Dudu*, partilhamos nossa concepção de aquilombamentos. Isto é, o nosso sentir-pensar-agir afrocentrado, formalizado e materializado em um caderno metodológico. E isso poderá ser um caminho para outras professoras construirem suas práticas afrocentradas. Pois, *Omo Dudu* nos faz acreditar e legitimar que em rede temos a força e a potência para construirmos afroconceitos epistemológicos para docentes da educação infantil.

Experenciar ganhar o Prêmio Professores do Brasil, enquanto docente de crianças pequenas nos faz pensar sobre nosso lugar no mundo, sobre nosso propósito, sobre nosso fazer político em nossa prática docente preta, ao potencializarmos o florescimento das infâncias negras de nossas crianças pequenas e, também o nosso florescimento como mulheres e professoras pretas. Todas essas experiências formativas nos guiaram para as nossas *escrevivências* afrofemininas e nossas novas travessias transatlânticas. Desse modo, cirandamos com Gonzalez (1988, p. 2), ao afirmar que “[...] a gente não nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”

Figura 72 – Cristiane Melo e Fátima Santana no Prêmio Professores do Brasil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Findamos essa dissertação, contaminadas pelas palavras afroancestrais de Lélia Gonzalez (1988), para nós, também foi uma conquista nos tornarmos negras. Na roda, irmanadas com mulheres pretas, partilhamos nossas dores, lutas, saberes e sonhos, através de nossas *escrevivências* entoada pela nossa ciranda afrofeminina e professoral. Decolonizamos e ressignificamos o nosso provérbio: *filhx de peixe, peixinhx é*, para confirmar o nosso orgulho em nascer na favela, estar na favela e nos movimentar com a favela. Por isso, reafirmamos, nossas lutas e nossas redes nos fortalecem para coletivamente afroexistirmos na alegria e na insurgência em sermos mulheres pretas. Nascidas das águas de um ventre preto, com a matripotência de ancestrais pretas que vieram antes de nós, com as que caminham ao nosso lado e com as que virão depois de nós, entoamos: Ubuntu, eu sou, porque somos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Panorama Atual da Educação Infantil: Suas temáticas e políticas. *In*: ABRAMOWICZ, A.; AFONSO, C. H. (Orgs.). **Educação Infantil: A luta pela infância**. São Paulo: Papirus, 2018.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>> . Acesso em: 04 Jun. 2020.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 07 jun. de 2020

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C. Descolonizando a Pesquisa com Crianças e Três Obstáculos, **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 461-474, abri./jun. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a07.pdf> > .Acesso em: 10 jun. 2020.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2018.

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 2ª. Ed. São Paulo: contexto, 2003

AMOR DE DEUS, Z. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

ANZALDÚA, G. "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo". Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000. Disponível em:< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

ANZALDÚA, G. La consciência de la mestiza/ Rumo a uma nova consciência. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista hoje: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

BAIROS, L. Nossos Feminismos Revisitados. *In*: HOLLANDA, H.B. . (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais** . Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BASTOS, A. P. P. A diáspora africana numa trajetória geográfica, territorial e libertadora: da África ao Brasil (a liberdade em redenção). **Cadernos de Geografia**, Coimbra, n. 34, p. 65-72, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>

> . Acesso em: 04 jun. 2020.

BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 07 jun. de 2020

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98-117. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 07 jun. de 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Editora Rideel, 16 ed. São Paulo, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretária de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: 07 Jun. de 2020.

BRASIL. **Lei LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: lei n. 9.394/96.** Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.v. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm>. Acesso em: 07 jan. de 2020.

BUJES, M. I. Educação Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001465832>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Polén Livros, 2019.

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos é para sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 81-96 Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 07 jun. de 2020

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALLEIRO, E. **O combate ao racismo e ao sexismo como eixo norteadores das políticas de educação**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf>. Acesso em 25 jun. 2020.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1994.

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. S. **Educação infantil e relações raciais**: conquistas e desafios. 2015. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 25 Jul. 2020.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, M. A. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, C. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta: Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em 25 jun. 2020.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, L. G. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico** . 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, vol. 6-7, pp. 67-82, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983>>. Acesso em 05 mar. 2020.

GONZALEZ, L. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira**. Mimeo, Spring Symposium the Political Economy of the Black World. Los Angeles, 10-12 maio de 1979.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCSn. 2, p. 223-244, 1984. Disponível em: <<http://www.campogrande.ms.gov.br/semu/downloads/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira-artigo/>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

GONZALEZ, L. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano. 2, n. 5, p. 223-244, 1988.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, H.B. . (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais . Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

GROSGOUEL, R. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI". **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n.1, p. 25-49 Jan./Apr. 2016. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025> Acesso em 25 jun. 2020.

hooks, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** 2015, n.16 pp. 193-210. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-33522015000200193&script=sci_abstract&tlng=es. > Acesso em 25 jun. 2020.

hooks, b. **Olhares negros raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo:

Elefante, 2019.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Trad. Ana Luiza Libânio. 5. Ed. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Oficinas Gráficas de Linográfica, 1960.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-38, set./dez. 2007.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, N. **Afro-Brasil reluzente:** 100 personalidades notáveis do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez./2014. **Estudos feministas.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>> Acesso em 20 de jul. de 2020.

LUZ, N. C. P. (Org.). **Descolonização e educação:** diálogos e proposições metodológicas. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MACEDO, R. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez. 2013.

MACEDO, R. S.; AZEVEDO, O. B **Infâncias-devir e currículo:** a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MALUF, A. C. M. **Brincar:** prazer e aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, B. Por uma história do homem negro. **Revista de Cultura Vozes**. 68(1), 1974, pp. 41-45.

NASCIMENTO, B. A mulher negra no mercado de trabalho. **Jornal Última Hora**, Rio de Janeiro, 25 de julho, 1976.

OLIVEIRA, K. R. **Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra.** Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-161253/pt-br.php>> Acesso em 20 de jul. de 2020

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, BeloHorizonte, v. 26, n.02, p. 209-226, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>> . Acesso em: 06 Jun. 2020

OLIVEIRA, K. Pedagogia da ancestralidade e práticas ancestrais femininas. **Docero**, pp. 01-08, 2019. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/n0c01vv#:~:text=Pedagogia%20da%20Ancestralidade%20%C3%A9%20aquela,e%20tem%20no%20corpo%2C%20um>>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R.(org.). Creches no sistema de ensino. *In*: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PETIT, H.; SILVA, G. C. **Pret@gogia**: referencial teórico-metodológico para o Ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes. Fortaleza: UFC, 2011.

PETIT, S. H. **Pretagogia**:Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores: contribuições do legado Africano para a Implementação da Lei n. 10.639/03. Fortaleza:EdUECE, 2015.

RATTS, A. J. P. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2019.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e desigualdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n.153, p. 742-759, jul./set, 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a13v44n153.pdf>> . Acesso em: 06 Jun. 2020.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n.107 p.7-40, jul. 1999. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> . Acesso em: 14 Jun. 2020.

REIS, J. J. Identidade e Diversidade Étnicas nas Irmandades Negras no Tempo da Escravidão. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, n°. 3, p. 7-33, 1996. Disponível em: < https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-1.pdf > . Acesso em: 06 Jun. 2020

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

SANTIAGO, F. Creche e Racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 9, n. 2, pp. 441-460, 2015. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1118/418> >. Acesso em 05 jun. 2020

SANTOS, F. S. **Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais do Campus Jorge Amado. Itabuna, 2019, 132 p.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p. Originalmente apresentado como tese da autora (doutorado – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação).

SOUZA, E. F. A; RODRIGUES, T. C; CRUZ, A. C. V. Pesquisas em Educação sobre o acesso de crianças negras às creches brasileiras: pontos para reflexão. *In*: ABRAMOWICZ, A.; AFONSO, C. H. (Orgs.). **Educação Infantil**: A luta pela infância. São Paulo: Papius, 2018.

SOUZA, E. C. Auto-biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, T. M., (Orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TOLENTINO. L. **Outra Educação é possível.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: Por uma prática pedagógica na educação infantil.. *In*: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 119-136. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/publicacoes/>>. Acesso em: 07 jun. de 2020

ANEXOS

UFSB - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTATIVIDADE E INFÂNCIA NEGRA: construindo práticas pedagógicas, escrevendo ações educadoras do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Pesquisador: Cristiane Santos de Melo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 31445320.6.0000.8467

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.179.011

Apresentação do Projeto:

Os Centros de Educação Infantil, no município de Lauro de Freitas, são espaços infantis ocupados por crianças negras e pobres em sua grande maioria. Apesar desse fato, ainda é disseminada uma educação hegemônica, marcada por práticas de colonialidade pedagógica, reproduzindo conflitos, contradições e preconceitos provenientes do Racismo Estrutural vigente na sociedade brasileira, ainda que muitas vezes se silencie sobre isso no campo da Educação Infantil. Diante desse diagnóstico, faz-se preponderante estudos que visem construir práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. A presente pesquisa pretende responder a essa demanda social. Nesse sentido, a definição da problemática se delineia da seguinte forma: de que maneira as ações educadoras do CMEI Dr. Djalma Ramos tem conseguido trabalhar com a representatividade da vida e da obra de personalidades negras para construção de uma prática pedagógica antirracista para as crianças pequenas? Pretende-se com os resultados desta pesquisa formalizar uma metodologia de ensinoaprendizagem, materializada por meio de um relatório de pesquisa e da concepção editorial de um Caderno Metodológico, tendo por conteúdo análise das experiências de projetos realizados no CMEI Dr Djalma Ramos nos anos de 2015, 2017 e 2018. Será utilizada a pesquisa documental, que é um instrumento imprescindível para a descrição, aprofundamento e análise de práticas pedagógicas; além disso, como apoio metodológico pontual, será feito uso da aplicação de entrevistas semi-estruturadas com um número restrito de sujeitos, com a expectativa de levantar elementos exploratórios, de natureza qualitativa, a respeito dos documentos analisados.

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

Continuação do Parecer: 4.179.011

Os sujeitos previstos para serem entrevistados são, a princípio: a coordenadora pedagógica, duas docentes, cinco estudantes, cinco pais de estudantes. A pesquisa será realizada no ano de 2020, no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, situada no município de Lauro de Freitas, localizada no estado da Bahia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo principal:

Descrever de que maneiras as ações educadoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, nos anos de 2015, 2017 e 2018, tem conseguido trabalhar com a representatividade da vida e obra de personalidades negras para construção de uma prática pedagógica antirracista para as crianças pequenas, com a finalidade de analisar práticas docentes e sistematizar uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem passível de ser implementada em outras instituições de educação infantil.

Objetivos específicos:

1. Definir conceitualmente o que seja educação infantil antirracista;
2. Identificar/compreender/explicitar teoricamente a importância de se trabalhar com histórias de vida de personalidades negras em sala de aula na educação infantil;
3. Cartografar experiências pedagógicas realizadas por educadoras do CMEI Dr. Djalma Ramos que tenham sido realizadas por meio da representatividade da vida e obra de personalidades negras;
4. Construir uma proposta metodológica de educação antirracista para crianças pequenas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto a análise dos riscos da pesquisa, a pesquisadora responsável traz:

Como tratamos de temas que envolvem traumas psicológicos subjetivos relativos ao racismo estrutural vigente na sociedade brasileira, identificamos na abordagem a ser utilizada, ou seja, nas entrevistas semiestruturadas possíveis riscos aos sujeitos. São eles:

- Durante a entrevista, alguma criança pode se lembrar de uma situação em que ela tenha sido excluída por algum colega por conta da cor de sua pele, como também, ela pode se irritar ao ser questionada se a mesma se parece ou se identifica com alguma personalidade negra. Se algum incômodo ocorrer durante a entrevista, seja uma irritação, seja um choro, pararemos a entrevista e iremos acolher a criança, tentando acalmá-la diante da situação; não insistiremos na entrevista em caso de recusa da criança em abordar questões relacionadas a sua cor da pele.
- As professoras e coordenadora, ao serem entrevistadas, podem lembrar de situações desagradáveis, seja no espaço educativo, seja em sua vida adulta ou em sua infância, trazendo emoções, constrangimentos, raiva ou mesmo tristeza. Diante de alguma situação de risco, com essas entrevistadas, iremos confortá-las oferecendo água, sugerindo que paremos a entrevista

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

Continuação do Parecer: 4.179.011

para que elas possam se recompor emocionalmente; e não insistiremos na entrevista em caso de recusa a abordar questões relacionadas a sua cor da pele.

- Aos pais eles podem se emocionar ao rememorar uma situação de racismo, de exclusão social, como também podem se sentir incomodados quando forem questionados se eles reconhecem a sua identidade negra. Durante a entrevista, ao perceber que o entrevistado está angustiado por conta de uma pergunta, logo iremos perguntar se ele se sente bem, se ele gostaria de parar a entrevista, lembraremos a ele também que ele pode escolher não responder alguma pergunta, como também a qualquer momento interromper a entrevista.

Quanto aos benefícios da pesquisa, traz que:

Ela tem potencial para apontar caminhos metodológicos para ações educativas antirracistas, na perspectiva de superação de colonialidades pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A trajetória metodológica proposta para esta pesquisa é a de leitura crítica de uma série de documentos educacionais produzidos pela referida instituição de educação infantil (planos de aula, registros de eventos, de projetos, comunicados, portfólios de atividades realizadas, projeto pedagógico, site oficial da instituição nas redes sociais, etc.) e a realização de entrevista semiestruturadas.

Na presente pesquisa, as entrevistas serão semiestruturadas, gravadas pela pesquisadora, desde que haja consentimento dos entrevistados, ou registradas manualmente, e aplicadas a três grupos distintos. Os três grupos de entrevistados são eles: 05 crianças de 4, 5 e 6 anos, 02 professoras, 01 coordenadora e 05 pais das crianças matriculadas na instituição. As questões semiestruturadas que nortearão as entrevistas estão embasadas nos objetivos geral e específicos que orientam a presente pesquisa.

Além disso, considerando a situação da pandemia do Coronavírus (COVID-19) amplamente disseminado, o que nos impõe um protocolo de isolamento social, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a do Decreto Estadual nº19.529/20, as entrevistas da presente pesquisa serão realizadas e gravadas por vídeos chamadas, pela plataforma digital Google Meet ou Whatsapp, em último recurso. Como estratégia metodológica, antes da entrevista, por Whatsapp, iremos orientar os grupos de entrevistados quanto a utilização e instrumentalização da plataforma Google Meet.

*** Uma das pendências da versão anterior era o fato do processo de realização das entrevistas não levar em conta os protocolos de distanciamento social. A partir do exposto acima, essa

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

Continuação do Parecer: 4.179.011

pendência foi resolvida.

Para o grupo de crianças, as entrevistas serão feitas individualmente, mas precisará que o responsável esteja presente para manusear a plataforma e amparar a criança, caso necessário. Por se tratar de crianças pequenas, a entrevista terá a duração de no máximo trinta minutos, isso porque um tempo maior não resultaria na concentração necessária e ainda mais, em se tratando de uma entrevista através de vídeo chamada. Para intermediar a entrevista, estabelecendo um diálogo vivo com a criança, necessitamos de elementos concretos que utilizaremos como dispositivos pedagógicos. Como primeiro dispositivo, utilizaremos a literatura infantil afrobrasileira: *Que cor é minha cor?* da autora Martha Rodrigues, propõe refletir a construção identitária na infância. Usaremos também imagens de personalidades, brinquedos (bonecas e bonecos) afirmativos, além de lápis de cor com diferentes tons de pele. Todos esses dispositivos pedagógicos serão utilizados para favorecer uma conversa fluida durante a entrevista.

Com os pais, a entrevista será individual, poderá durar em torno de uma ou duas horas, utilizaremos uma linguagem mais acessível, pois estamos lidando com homens e mulheres que, em sua grande maioria, tiveram pouco acesso ao processo de escolarização.

Com o grupo de educadoras e coordenadora, a entrevista além de ser individual, poderá também ter um tempo estimado de uma a duas horas. Os questionamentos serão mais específicos e mais minuciosos no que tange a práticas pedagógicas, por se tratar de especialistas em educação.

A análise dos documentos e dos conteúdos das entrevistas realizadas terá a abordagem qualitativa, pois "[...] além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social". (RICHARDSON, 1989, p.38). Manejaremos ferramentas teórico metodológicas previstas pela Etnopesquisa na Educação; pela compreensão da escrita como método de pesquisa na produção de narrativas docentes; por abordagens provenientes das Teorias do Feminismo Negro na Educação, assim como estudos sobre Infância Negra.

Os critérios de inclusão de participantes são os seguintes:

Uma amostra de 05 Crianças que tenham sua oralidade construída e que tenham vivenciado os projetos do CMEI nos anos de 2015, 2017 ou 2018; o número da amostra é significativo para um estudo de caso e para uma pesquisa etnoimplacada, uma vez que não se buscam dados estatísticos gerais, mas apontamentos e identificação inicial de elementos subjetivos vividos nos processos e práticas de ensino-aprendizagem antirracistas realizados nos anos de 2015, 2017 e

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 4.179.011

2018, que são o foco central desta pesquisa;

05 Pais e/ou responsáveis de crianças que tenham interesse em participar da pesquisa e tenham experienciado os projetos dos anos de 2015, 2017 e 2018 (será buscada paridade e correspondência entre pais e/ou responsáveis e crianças entrevistados/as);

02 Professoras e 01 coordenadora que tenham vivenciado a proposta pedagógica antirracista do CMEI nos anos de 2015, 2017 e 2018.

Os critérios de exclusão trazidos são os seguintes:

Crianças que se recusem a responder as perguntas da entrevista por timidez, emoção ou dificuldade de concentração;

Professoras, coordenadora, pais que no momento da entrevista ao se emocionar não tenham condições emocionais de participação na pesquisa;

Qualquer condição física ou psicológica que limite a capacidade do entrevistado para participar da entrevista;

Recusa dos participantes ao assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

*** Na última versão uma das pendências apontadas foi o fato dos critérios de exclusão apresentados serem o exato oposto dos critérios de inclusão. Com isso, esta pendência foi resolvida.

*** Dos termos de apresentação obrigatória, somente o cronograma necessitava ser revisto. Nesta nova versão esta pendência também foi solucionada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Ok

Currículo das pesquisadoras: Ok

Cronograma: Ok

Orçamento: Ok

TCLE: Ok

Termo de anuência: Ok

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as resoluções n 466/2012 e 510/2016 do CNS e normas suplementares, o presente protocolo de pesquisa foi considerado aprovado.

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

**UFSB - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA**



Continuação do Parecer: 4.179.011

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1548083.pdf	08/07/2020 09:05:13		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	08/07/2020 09:03:07	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	08/07/2020 09:02:42	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Outros	anuencia.pdf	09/06/2020 11:09:08	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Outros	cynthia.pdf	09/06/2020 11:08:20	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Outros	AUTORIZACAODEIMAGEMESOM.doc	09/06/2020 11:01:48	Cristiane Santos de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessoras.docx	09/06/2020 11:00:27	Cristiane Santos de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.doc	09/06/2020 11:00:00	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	05/05/2020 10:52:06	Cristiane Santos de Melo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/05/2020 10:47:59	Cristiane Santos de Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A

Bairro: Bairro Monte Castelo

CEP: 45.996-108

UF: BA

Município: TEIXEIRA DE FREITAS

Telefone: (73)3291-2089

E-mail: cep@ufsb.edu.br

UFSB - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA



Continuação do Parecer: 4.179.011

TEIXEIRA DE FREITAS, 28 de Julho de 2020

Assinado por:
Ana Paula Pessoa de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A
Bairro: Bairro Monte Castelo **CEP:** 45.996-108
UF: BA **Município:** TEIXEIRA DE FREITAS
Telefone: (73)3291-2089 **E-mail:** cep@ufsb.edu.br