



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



ELISIANE LIMA DA SILVA

PEDAGOGIA DAS AFROAFETIVIDADES: Uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola

Itabuna
2023

ELISIANE LIMA DA SILVA

PEDAGOGIA DAS AFROAFETIVIDADES: Uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos Raciais – PPGER, Campus Jorge Amado CJA da UFSB (Mestrado Profissional), área de concentração em pós-colonialidade e fundamentos da educação nas relações étnicos-raciais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Francismary Alves da Silva.

Itabuna
2023

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

S586p Silva, Elisiane Lima da, 1987-

Pedagogia das afroafetividades: uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola / Elisiane Lima da Silva. – Itabuna: UFSB, 2023. - 189f.

Dissertação (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, 2023. Orientadora: Dra. Francismary Alves da Silva.

1. Pedagogia decolonial. 2. Educação infantil. 3. Professoras negras. 4. Negros – Identidade racial. I. Título. II. Silva, Francismary Alves da Silva.

CDD – 370.19

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



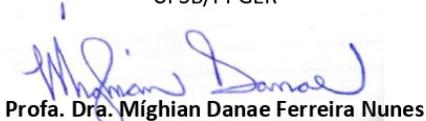
ATA DE BANCA DE DEFESA DE MESTRADO

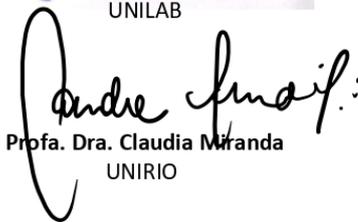
Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de 2023, entre 18:30 / 20:45 horas, na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, em sessão remota, realizou-se a banca de Defesa de Memorial / Produto Final em formato de dissertação, trabalho intitulado “**Pedagogia das afroafetividades: uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola**”, de autoria da mestranda **ELISIANE LIMA DA SILVA**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da UFSB Campus Jorge Amado, em nível Mestrado (profissional). A Comissão Examinadora esteve constituída pelas Profa. Dra. Francismary Alves da Silva (Presidente da sessão e orientadora, UFSB/PPGER), Profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes (membra externa, UNILAB), Profa. Dra. Claudia Miranda (membra externa, UNIRIO), Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto (membra interna, UFSB/PPGER) e Profa. Mestra Fátima Santana Santos (suplente, membra externa, Instituição CMEI Dr. Djalma Ramos – SEMED). Concluídos os trabalhos de apresentação, arguição e defesa, a candidata foi considerada **aprovada** pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de 60 dias para entrega do trabalho final em redação definitiva, na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus, conforme normativas do Programa. Para constar, a presidente da sessão lavrou a presente ata, que vai assinada pelas integrantes da Banca.

Parecer sintético da Comissão Examinadora: registra-se a relevância do trabalho para a área de ensino, bem como a qualidade teórica do texto. A Banca também registra recomendação para publicação do trabalho.

Itabuna-BA, Campus Jorge Amado - UFSB, 29 de agosto de 2023.


Profa. Dra. Francismary Alves da Silva
Presidente da sessão e orientadora
UFSB/PPGER


Profa. Dra. Míghian Danae Ferreira Nunes
UNILAB


Profa. Dra. Claudia Miranda
UNIRIO


Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto
UFSB/PPGER

Dedico este trabalho a minha vó Maria do Carmo de Jesus (*in memoriam*), que partiu em maio do ano passado quando eu me encontrava no meio dessa caminhada. Como disse minha irmã Edlene enquanto experimentávamos o luto, se estamos aqui hoje é graças a senhora que sempre lutou pela família!

Igualmente dedico a toda minha família que, assim como eu, tem empenhado seus movimentos de resistência nesse mundo. Minha mãe, meu pai, irmã e irmão, tias, tios, primas e primos, com vocês tenho certeza que nunca estarei só.

À todas as crianças e professoras pretas que pisam o chão da escola. Nossos corpos contam histórias; nossas vozes hão de ecoar resistência cada vez mais!

Ao coletivo de professoras negras do CMEI Dr Djalma Ramos e todas/os as/os demais profissionais desta instituição, para que continuemos a aprender juntas/os!

AGRADECIMENTOS

Ao abrir esta sessão, rememoro toda trajetória que me fez chegar até aqui. Gratidão é uma coisa que nos faz necessariamente voltar no tempo. Para não ir tão longe, já que necessitariam de muitas páginas, relembro todos os caminhos que me levaram a chegar no CMEI Dr. Djalma Ramos após passar no concurso público. Ainda lembro daquele fatídico dia, ocorrido há dez anos: da primeira escola que fui lotada e ao chegar lá sentia que não era pra ser; do telefona da professora Mabian, hoje irmã de luta, me chamando para ir para o Djalma quando já me encontrava no ônibus voltando para casa; do dinheiro de transporte que perdi ao retornar para a Secretaria Municipal de Educação de Lauro de Freitas - SEMED para pedir que mudasse minha lotação; da carona de moto providencial de Ricardo, na época namorado de Mabian, hoje marido, e do dinheiro emprestado para transporte para que, enfim, eu pisasse pela primeira vez nos CMEI. Tudo isso ocorreu em um único dia! Por isso, antes de tudo, agradeço a Deus, a quem sempre pedi que me guiasse em cada passo dado. Rememoro e percebo que assim Ele tem feito. Agradeço por todas as pessoas que Ele permitiu que cruzasse o meu caminho.

Agradeço à minha família, especialmente minha avó materna Maria do Carmo (*in memoriam*) que Deus recolheu ano passado, por ser sempre inspiração e exemplo de luta e resistência. A minha mãe Elisabete e meu pai Edvaldo que sempre me ensinaram na prática os valores de uma vida digna e por incutirem em mim a importância da Educação. Minha eterna gratidão.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Francismary Alves da Silva, fran, por acreditar no meu projeto. Agradeço por toda sua sensibilidade, por me direcionar por este caminho quando acreditava que já tinha tudo traçado, ao mesmo tempo que não sabia por onde ir. Sua paciência, dedicação e incentivo me permitiram trilhar este caminho da melhor forma possível. Muito obrigada!

Agradeço às minhas irmãs de alma, como costumamos dizer, que não me deixaram desistir de jeito nenhum, quando, por um momento, essa possibilidade me tomou por inteira: Cris e Fátima, não tenho palavras para expressar o quanto vocês foram cruciais para que isso fosse possível, desde os incentivos para que eu cursasse o mestrado, que também tiveram como cúmplice minha amiga/irmã Ladjane.

Agradeço às professoras do CMEI participantes dessa pesquisa por desaguarem comigo

nessa jornada. Suas histórias de vida, seus relatos, suas reflexões críticas me fortaleceram ainda mais. Sigamos nesse coletivo nascido no chão da escola em meio aos nossos choros e alegrias.

Agradeço às crianças do Djalma que diariamente criam as possibilidades para que eu me refaça de uma maneira bela. Que, com suas valiosas intervenções, me pegam e me tocam de maneira profunda e me fazem refletir sobre a beleza da vida a partir de seus olhares.

Agradeço a UFSB, especialmente ao PPGER e a todas/os as/os professoras/es que fazem parte desse programa, especialmente aquelas/es que tive a honra de cursar componentes curriculares tão riquíssimos, agregando de maneira significativa em minha formação intelectual, profissional e, sobretudo, pessoal. O PPGER não é apenas um programa, é, especialmente, uma família forjada na diversidade de corpos que o faz ser tão interessante e potente.

É assim que também agradeço às/aos colegas de turma, bem como aquelas/es dos demais campus que tive o prazer de conhecer. Trilhamos nossos caminhos compartilhando experiências diversas. Tornamo-nos Mestras e Mestres.

Gratidão às professoras participantes tanto da banca de qualificação, bem como da defesa desta dissertação. Vocês são referência para mim!

A todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse possível, toda minha gratidão!

Ubuntu!



Figura 1: Minha avó Maria do Carmo de Jesus (*in memoriam*).
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira a construção de práticas pedagógicas antirracistas realizadas entre os anos de 2014 e 2019 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos impactou no processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras, a fim de desenhar um suporte teórico-metodológico que possa ser utilizado por professoras da Educação Infantil. A escolha teórico-metodológica nesta pesquisa alinha-se à intenção de ampliar nossas vozes enquanto mulheres negras professoras atuantes na Educação Infantil. Dessa forma, tomo como metodologia a (auto)biografia e as nossas escrituras/narrativas de formação, levando em consideração a minha narrativa enquanto professora da instituição, bem como a narrativa das professoras participantes cujas vozes se somam à minha. As análises permitiram observar que as professoras negras do CMEI ao construir práticas pedagógicas antirracistas, não apenas contribuíram para que crianças negras pudessem vivenciar experiências de valorização das suas identidades promovendo a autoestima dessas crianças, como também transformaram a si mesmas em suas identidades étnico-racial e profissional, ressignificando-as. Ao tomar a centralidade da história de vida e obra de personalidades negras, especialmente personalidades negras femininas, para construir práticas pedagógicas de combate ao racismo, as professoras negras do CMEI puderam vivenciar um processo de construção identitária a partir de uma perspectiva positiva do ser mulher negra, já que as construções anteriores desde as suas infâncias foram permeadas por negação/rejeição da identidade negra. Esse movimento possibilitou, assim, um redimensionamento desses dois papéis: ser mulher negra e professora negra, consolidando no chão da escola a existência de uma Pedagogia outra, a qual nós professoras do CMEI temos denominado de Pedagogia das Afroafetividades, enquanto pedagogia humanizadora, construída por mulheres negras, que se coloca como enfrentamento às colonialidades pedagógicas tão presentes no ambiente escolar por meio de um currículo que tem sido historicamente eurocêntrico/branco/patriarcal. A Pedagogia das Afroafetividades se ampara, portanto, em uma epistemologia outra, decolonial, de perspectiva negra, feminina, periférica, *transmoderna* e *pluriversal*.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; Educação infantil; Identidade negra; Professoras negras.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the construction of anti-racist pedagogical practices carried out between the years 2014 and 2019 at the Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos impacted the process of construction of the ethnic-racial identity of black teachers, in order to design a theoretical-methodological support that can be used by Early Childhood teachers. The theoretical-methodological choice in this research is in line with the intention of expanding our voices as black women teachers working in Early Childhood Education. In this way, I take as a methodology the (auto)biography and our writings/training narratives, taking into account my narrative as a teacher at the institution, as well as the narrative of the participating teachers whose voices add to mine. The analyzes allowed us to observe that the black teachers of the CMEI, when building anti-racist pedagogical practices at the CMEI, not only contributed so that black children could experience experiences of valuing their identities, promoting the self-esteem of these children, but also transformed themselves into their ethnic-ethnic identities. racial and professional, re-signifying them. By taking the centrality of the life and work history of black personalities, especially black female personalities, to build pedagogical practices to combat racism, the black teachers at the CMEI were able to experience a process of identity construction from a positive perspective of being a black woman, since previous constructions since their childhood were permeated by denial/rejection of black identity. This movement thus enabled a re-dimensioning of these two roles: being a black woman and a black teacher, consolidating on the school floor the existence of a different Pedagogy, which we CMEI teachers have called Pedagogy of Afroafetividades, as a humanizing pedagogy, built by black women, who confront the pedagogical colonialities so present in the school environment through a curriculum that has historically been Eurocentric/white/patriarchal. The Pedagogy of Afroafetividades is supported, therefore, in a different epistemology, decolonial, from a black, feminine, peripheral, transmodern and pluriversal perspective.

Keywords: Decolonial pedagogy; Child education; Black identity; black teachers.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Minha avó Maria do Carmo de Jesus (<i>in memoriam</i>) | --- |
| Figura 3: Professora e criança em atividade de cuidados com o cabelo | 79 |
| Figura 4: crianças com Riachão no CMEI | 91 |
| Figura 5: crianças em atividade de lavagem de roupa | 97 |
| Figura 6: crianças em atividade de lavagem | 98 |
| Figura 7: crianças e famílias ouvindo as histórias de <i>Joana</i> . | 98 |
| Figura 8: crianças em atividade de cuidados com o cabelo | 110 |
| Figura 9: crianças e blogueiras no encontro de cabelos | 111 |
| Figura 10: professora e crianças na produção coletiva do poema | 113 |
| Figura 11: trecho da história produzida coletivamente pelas crianças do grupo 3 | 113 |
| Figura 12: criança do CMEI e sua produção imagética | 114 |
| Figura 13: produção imagética de criança do CMEI | 114 |
| Figura 14: representação do terreiro de candomblé no Museu da Memória Ganhadeira construído na escola pelas professoras do CMEI | 115 |
| Figura 15: exposição da releitura feita pelas crianças do grupo 3 da obra de arte Exu mola de Jeep, de Mário Cravo | 116 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Lista de projetos e os respectivos anos em que foram realizados | 89 |
| Quadro 2: Relação de todas/os as/os docentes e coordenadora envolvidas/os na construção dos projetos antirracistas entre os anos de 2014 e 2019 | 119 |
| Quadro 3: Autodeclaração das professoras em comparativo com como se autodefiniam antes da realização dos projetos | 122 |

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCCEI | Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil |
| CEERT | Centro de Estudos das Relações de trabalho e desigualdades |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| DCNERER | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério |
| FUNDEB | Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONG | Organização não governamental |
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| 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

| | |
|--|-----|
| <i>O que te incomoda, povo preto?</i> | 13 |
| Parte I Gritaram-me NEGRA | 18 |
| 1 “ <i>A gente não nasce negra</i> ”: a busca de si e de nós | 19 |
| 1.1 Por um fio de felicidade: das vivências que teceram o meu ser..... | 19 |
| 1.2 Encrespando o cabelo, enegrecendo o corpo, descolonizando o eu: Negra somos!..... | 33 |
| 1.3 Processos (auto)biográficos: com a palavra, nós mulheres negras!..... | 42 |
| 2 Re-existindo com a nossa identidade em ser professora negra: caminhos interseccionais de raça, classe, gênero e profissão na luta por uma educação desobediente..... | 51 |
| 2.1 A questão da identidade..... | 51 |
| 2.2 Identidade negra, pra que te quero? Caminhando na intersecção de raça, classe e gênero..... | 57 |
| 2.3 Ser professora negra na Educação Infantil: ocupando espaço para construção de uma educação desobediente..... | 69 |
| Parte II Entre práticas antirracistas e processos de construção identitária: construindo uma Pedagogia Outra..... | 79 |
| 3 Enegrecendo o currículo no CMEI Dr. Djalma Ramos: caminhos coletivos de afroaprendizagens e afroexistências..... | 80 |
| 3.1 Ao olhar a menina negra eu me vi: pelo direito de ser e existir das nossas crianças negras!..... | 80 |
| 3.2. Enegrecendo currículo, corpos e almas: dos projetos desenvolvidos entre os anos de 2014 e 2019 | 89 |
| 3.3 Narrativas Entrelaçadas de afroafetividades: as mulheres negras que vimos de perto..... | 119 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.1 “As rosas da resistência nascem do asfalto”: minibiografias..... | 119 |
| 3.3.2 Processos biográficos e a identidade de professoras negras..... | 127 |
| 4 Por uma Pedagogia das Afroafetividades: caminhos decoloniais no chão da escola..... | 144 |
| Professoras do fim do mundo, em movimento até o fim... Considerações finais..... | 166 |
| Referências..... | 172 |
| Anexos | 181 |
| Anexo – A..... | 182 |
| Anexo – B..... | 188 |
| Anexo – C..... | 189 |

O QUE TE INCOMODA POVO PRETO?

O que te incomoda povo preto?
O que te incomoda?
Travessias me fazem expressar o que ainda não foi
dito
Acúmulo de 500 anos agora vou dizer
Usando a sua linguagem e letra
Mas com minha mente preta, insatisfeita, afirmo
Não nasci para ser aceita
Mesmo atravessada pelo colonial
E para pôr em questão seu pensamento linear
Quebrando qualquer barreira
Acabando com o silêncio de mulheres pretas
Agora posso falar
(...)

(Trecho do poema de Gabriela Muniz, recitado no Seminário Por uma infância Escreviente: práticas de uma educação antirracista, organizado pelo CMEI Dr Djalma Ramos no dia 20 de Maio de 2022)

Romper silêncios é o primeiro passo para a cura
Quanto tempo você não escuta o som da própria voz?
Por medo de incomodar, a gente cala as justiças
Mas dá pra promover mudanças no conforto?
Assumimos, então, que trazemos narrativas de
incômodo
Queremos que nossas palavras cortem como navalha a
sua indiferença
Deixe a sua consciência intranquã
Cause conflitos e tempestades
Desconforto é incômodo necessário
(...)

(Trecho de Djamilia Ribeiro na canção Manifesto/Pule, garota)

Quando me propus a me debruçar nesta pesquisa, o fiz a partir de um incômodo: pensava nas diversas professoras negras que ocupam as escolas e ainda se deparam cotidianamente com um currículo embranquecido sem se dar conta disso, pois a ideia de educação que ainda permanece silenciosamente nas escolas brasileiras encontra-se imersa em uma pedagogia da desumanização/subordinação (ARROYO, 2021), por meio de currículo

embranquecido que cotidianamente e violentamente nos atravessa; pensava ainda nas crianças negras atravessadas por esse modelo de Educação que esgarças suas identidades, comprometendo suas autoestimas, como tem evidenciado as pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2018; SANTIAGO, 2014; TRINDAD, 2011; OLIVEIRA, 2004). Quando nós professoras negras do Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos nos propomos a *romper silêncios* a fim de desnudar a realidade do racismo presente na instituição escolar, ao passo que ressignificávamos a nós mesmas, propondo outro olhar sobre quem somos e o projeto educacional que queremos, trouxemos conosco *narrativas de incômodo*, causando desconforto não apenas à *casa grande*¹, mas também em muitas/os das/os nossas/os que ainda encontram-se contaminadas/os por uma narrativa que não nos pertence. Em ambos os casos, refletindo a partir dos poemas que abre esta introdução, o *desconforto é incômodo necessário*.

Pensando especificamente no povo negro, relembro de uma professora negra retinta que em uma das reuniões pedagógicas questionou: *que dia mesmo vamos falar do branco?* Aquela professora não continuou conosco, ficando apenas um ano na escola. Volto-me à provocação do poema de Gabriela Muniz que intitula esta introdução: *o que te incomoda povo preto?* E penso que o meu maior incômodo ao pensar nas palavras daquela professora é não saber se ela já percebeu que a nossa narrativa é para incomodar a *casa grande*, e não legitimá-la, pois a nossa ideia de educação jamais poderá ser a mesma daqueles que nos colonizaram. O caminho trilhado coletivamente pelas professoras do CMEI ao romper silêncios tem seguido essa assertiva, construindo assim uma educação antirracista e desobediente, a fim de incomodar aqueles que ainda se encontram indiferentes.

Ao nomear a educação tecida em nosso CMEI como antirracista e desobediente, como ocorre em alguns trechos desta pesquisa, a intenção não é incorrer em uma mera redundância, já que uma educação antirracista em si já é desobediente. Esta proposição, porém, descreve a realidade do nosso contexto de construção dos projetos pedagógicos, pois, ao construir práticas antirracistas com crianças de 0 a 5 anos a partir da história de vida e obra de personalidades negras, nós, professoras do CMEI, algumas vezes ouvimos – não de pessoas leigas sobre questões relacionadas a Educação – que não tinha “nada a ver” trabalhar dessa

¹ Expressão em referência ao pensamento de Conceição Evaristo, que afirma que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). Dessa forma, ao quebrar silêncios e expor nossas dores causadas pelo racismo, a intenção é gerar o incômodo necessário a fim de despertar dos seus sonos injustos aqueles que historicamente têm detido o poder em nossa sociedade.

forma com crianças pequenas. Foi a nossa desobediência em seguir nessa construção junto às crianças que mostrou os equívocos de um pensamento que pretende excluir crianças pequenas da pauta antirracista. Sim, desobediência! Pois, intencionalmente a Educação Infantil ainda é vista como um lugar harmonioso (CAVALLEIRO, 2018), sem tensões, e as crianças ainda são muitas vezes idiotizadas nesses espaços. Digamos que, usando uma redundância proposital, o nosso antirracismo necessitou ser desobediente. Esse percurso proporcionou impactos significativos em nossos processos subjetivos enquanto mulheres negras, afetando de maneira positiva nosso olhar sobre quem nós somos, já que processos de construção identitária advindas de uma estrutura social racista haviam nos colocado em constante estado de rejeição/negação da nossa identidade negra.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira a construção de práticas pedagógicas antirracistas realizadas entre os anos de 2014 e 2019 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos impactou no processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras, a fim de desenhar um suporte teórico-metodológico que possa ser utilizado por professoras da Educação Infantil. Parti da hipótese de que as professoras negras, ao construírem práticas pedagógicas antirracistas, além de contribuir de maneira positiva com o processo de construção identitária de crianças negras, reconstruíram a si mesmas ressignificando suas identidades étnico-raciais, possibilitando assim a consolidação de uma Pedagogia outra/antirracista/desobediente que se coloque como enfrentamento às colonialidades pedagógicas que permeiam o espaço escolar. Compreendo aqui como práticas pedagógicas antirracistas aquelas que buscam desconstruir no contexto escolar os estereótipos racistas que estão historicamente atrelados a população afrodiáspóricas e sua cultura devido ao *Racismo Estrutural* (ALMEIDA, 2018).

No percurso trilhado a partir das diversas contribuições bibliográficas e das narrativas docentes consubstanciadas nesta pesquisa, este material dissertativo encontra-se dividido em duas partes, cada uma com dois capítulos, além da introdução e considerações finais. A primeira parte denominada “**Gritaram-me negra**” engloba o primeiro e segundo capítulos. Ao fazer referência ao poema de Victória de Santa Cruz, reflito sobre a identidade da mulher negra e o lugar social a ela destinado. No primeiro capítulo apresento meu memorial, a partir dos atravessamentos raciais que moldaram a construção da minha identidade negra. Na parte final deste mesmo capítulo, apresento discussões teórico-metodológicas que sustentam a

opção por uma abordagem (auto)biográfica tendo professoras negras como *sujeitas*² desta pesquisa. No segundo capítulo as discussões giram em torno da questão da identidade, da identidade negra, bem como das contribuições do movimento negro e, sobretudo, do feminismo negro na luta pelos direitos da mulher negra, apontando os obstáculos e as discriminações que a mulher negra encontra ao atuar como professora na Educação Infantil, bem como a importância dos seus movimentos de resistência e luta política.

A segunda parte intitulada “**Entre práticas antirracistas e processos de construção da identidade negra: construindo uma Pedagogia Desobediente**” contém o terceiro e quarto capítulos. Nessa segunda parte apresento reflexões a partir das práticas antirracistas realizadas no CMEI e os impactos destas no processo de construção identitária das professoras negras. Especificamente no terceiro capítulo, após sistematizar estudos sobre infância negra e relações étnico-raciais nos espaços de Educação Infantil, apresento um relato crítico-reflexivo das práticas pedagógicas antirracistas realizados no CMEI entre os anos de 2014 e 2019, fazendo uma análise do caminho percorrido por nós professoras negras na construção de tais práticas e como estas impactaram a vida das crianças negras do CMEI a partir da nossa percepção enquanto professoras. Em seguida, ainda neste mesmo capítulo, faço uma análise sobre os processos de construção da identidade étnico-racial das professoras negras ao longo de suas histórias de vida desde as suas infâncias por meio da análise das entrevistas, bem como sobre os impactos dos projetos no processo de ressignificação dessa identidade. Por fim, no quarto e último capítulo, discorro sobre os fundamentos teóricos de uma pedagogia desobediente, tomando como base a teoria decolonial, partindo da compreensão de que o nosso movimento enquanto mulheres negras no chão da escola tem possibilitado a consolidação de uma pedagogia que tem seguido a assertiva de desobedecer a ordem colonial, denominando-a de Pedagogia das Afroafetividades.

Este material dissertativo se apresenta, assim, como um arcabouço teórico-metodológico propositivo destinado a ser utilizado por professoras da Educação Infantil, mas não apenas, no intuito de gerar reflexões e gerar, antes de tudo, o desconforto necessário indicado anteriormente. Na expectativa de ir além da provocação inicial e necessária, essa dissertação também pretende, de modo ainda mais propositivo e efetivo, apresentar a prática de um modelo de Educação que toma o afroafeto como elemento capaz de proporcionar a

² Nesta pesquisa, a palavra *sujeita* é utilizada no feminino toda vez que faz referência às professoras do CMEI, mesmo sabendo que na estrutura da gramática do português brasileiro esta palavra é de um único gênero, usada somente no masculino. Esta é, portanto, uma opção política.

peessoas negras, seja crianças ou profssoras, processos subjetivos outros, diferentes daqueles impostos pela lógica moderno-colonial, além dos benefícios pedagógicos oriundos de uma prática pedagógica antirracista em si. O acesso dos diversos sujeitos que ocupam os espaços escolares às histórias de vida de pessoas negras, bem como suas contribuições intelectuais, artísticas e culturais, pode contribuir de maneira significativa para outro olhar e outra maneira de pensar o sujeito negro, sobretudo a mulher negra, sua cultura e história, descolonizando olhares e mentes. A Pedagogia das Afroafetividades está para todas/os.

PARTE I
GRITARAM-ME NEGRA!

CAPÍTULO 1

“A GENTE NÃO NASCE NEGRA”: A BUSCA DE SI E DE NÓS

Tinha sete anos apenas, apenas sete anos,
Que sete anos! Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na ruame gritaram
Negra! (...)
“Por acaso sou negra?” – me disseSIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo
escondia. (...)
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas minha carne tostada
E retrocedi! (...)
E passava o tempo, e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costasminha
pesada carga
E como pesava!...Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a
mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
De hoje em diante não queroalisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles
– que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA (...)
E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor
E já compreendi
AFINAL
Já tenho a chave! (...)
Negra sou!

(trechos do poema de Victória Santa Cruz)

1.1 Por um fio de felicidade: das vivências que teceram o meu ser

Iniciar este memorial dissertativo com o poema de Victória Santa Cruz é de grande relevância e significado para mim, pois ele me atravessa corpo e alma e traduz em palavras esse processo de construção e ressignificação identitária que tenho vivenciado em minhas itinerâncias formativas. Processo esse vivenciado não apenas por mim, mas também, como

venho lendo e observando, por outras pessoas negras que um dia se viram ou se veem confrontadas por questões que estão imbricadas na existência. Lembro-me de um diálogo recente com duas mulheres que contavam como e quando, em suas experiências, haviam se descobertas negras. Embora a cor da minha pele e meus traços característicos marquem especificamente o lugar de onde falo, nem sempre este lugar esteve carregado de uma percepção positiva, o que gerou em mim muita rejeição/negação de quem eu sou.

Os fios que entrelaçam minha narrativa se assemelham aos fios do meu cabelo crespo que por tanto tempo quis manter liso/alinhado, mas que resistem e persistem em achar lugar de existência. Hoje me declaro e me reafirmo mulher negra, porém, nem sempre foi assim, já que as construções advindas de uma estrutura racista da sociedade me levaram a esconder e até sentir vergonha da minha cor de pele, do meu cabelo, dos meus lábios grossos e do formato do meu nariz. Antes preferia ser lida como morena a fim de “atenuar” aquilo que eu rejeitava em mim: minha negritude. Assim, nas palavras da filósofa e antropóloga brasileira professora Lélia Gonzalez, hoje entendo e concordo que

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura e cruel que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que a gente vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardas. (GONZALEZ, 2018, p. 373)

Não posso deixar de refletir sobre como o poema de Victória Santa Cruz que abre este trabalho desvela esse confronto direto com aquilo que me foi forçado acreditar ser, ou seria melhor dizer “um não ser” – esse *deslugar* que nos coloca entre a pertença e a rejeição. O poema dialoga, sobretudo, com a minha experiência de ressignificação, encontro e reencontro com quem sou: mulher negra. Enquanto o leio, rememoro as vivências que teceram o meu ser nessa “busca de si”, por um fio de felicidade, em minha curta história de vida.

Enquanto leio o poema penso nas histórias de diversas mulheres negras cujos fios de narrativas se entrelaçam ao meu, formando um tecido de resistência e existência capaz de vestir-me de sentido, de compreensão do meu eu defronte ao outro, o outro distinto e, sobretudo, o outro semelhante com o qual me reconheço. Penso em minha mãe Elisabete, que através de seu ventre preto me deu a vida. Em minha avó materna Maria do Carmo, carinhosamente chamada por minha família de grande matriarca, de 94 anos, cujo ventre preto permitiu compor uma grande família com mais de cem membros entre filhos, netos, bisnetos e

tataranetos, com seu exemplo de resistência e fé diante das lutas e dores vividas. Em minhas tias e primas que, de forma majoritária e expressiva, compõem a minha família materna. Cresci cercada por essas mulheres, suas histórias de dor e luta. Mulheres que chefiam seus lares, que sofrem muitas vezes com as marcas profundas do racismo e da violência de gênero, que experimentaram e que, ainda algumas, experimentam servir aos brancos enquanto estes permanecem mergulhados em seus sonos injustos³, mas que resistem quando ocupam os bancos das universidades na perspectiva de tempos melhores.

Minha narrativa de mulher preta também se entrelaça com as narrativas das minhas irmãs de profissão e luta, cujas almas irmanadas nos permitiram um encontro ancestralmente desenhado e regado de afroafetos e que mudaria para sempre nossas trajetórias de vida.

Minha narrativa vai também ao encontro das narrativas daquelas que vieram antes de mim e abriram os caminhos para que hoje eu pudesse trilhar. Por isso, penso também nas narrativas daquelas que virão depois e continuarão vivenciando essa grande dádiva que é nascer mulher negra. Dito isso, posso enfim dizer que sou porque nós, mulheres negras, somos.

Sou Elisiane Lima da Silva e minha história começa em 21 de novembro de 1987, um período de grande efervescência dos movimentos sociais que culminaria com a promulgação da constituição de 1988, apontando para um horizonte de grandes mudanças na realidade da sociedade brasileira, porém ainda permeada pela luta e resistência que marcam a população negra desse país. É nesse contexto que venho ao mundo como a terceira filha de Elisabete Lima da Silva, mulher negra, costureira, e de Edvaldo Moreira da Silva, homem negro, encanador.

Tenho um irmão mais velho de nome Eliel e uma irmã mais nova de nome Edlene, sendo que a primeira filha dos meus pais, minha irmã de nome Viviane, morreu com apenas dois anos de idade quando nenhum de nós ainda havíamos nascido. Por algumas vezes ouvi da minha mãe a dor da história de como ela viu pela última vez a pequena Viviane, de apenas dois anos, partir nos braços dos enfermeiros para não mais voltar, e de como uma maior e devida atenção médica poderia ter evitado aquela fatalidade, mostrando as marcas da fragilidade do sistema público de saúde que é destinado majoritariamente a população negra.

³ Trecho em referência ao pensamento de Conceição Evaristo, onde esta diz que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30), revelando o quanto a exploração da mulher negra em sua força de trabalho, dentre outras formas de exploração, mantém as injustiças e iniquidades sociais.

Esse fato, dentre outros infortúnios que acometem a população negra, me permite refletir hoje sobre como os corpos pretos são negligenciados em um país que ainda conserva o mito da democracia racial, mas que na realidade revela a política de morte que atinge a população negra desde a mais tenra idade.

Em outro relato, minha mãe conta sobre a violência obstétrica sofrida quando deu à luz a minha irmã mais nova. Mesmo com todos os avanços sociais que a constituição de 1988 nos permitiu, a *necropolítica*⁴, que tem no racismo seu fio condutor, ainda rege a nossa sociedade ditando quem deve morrer e quem pode viver, atingindo o corpo preto mesmo antes da morte propriamente dita, colocando-o em permanente contato com a morte. E não me refiro aqui apenas à morte física, mas também, como bem pontua o advogado, filósofo e professor brasileiro Sílvio Almeida, a morte política, a expulsão e a rejeição (ALMEIDA, 2018).

Ana Luiza Flauzina fala-nos como os mecanismos de destruição das vidas negras se aperfeiçoam no contexto neoliberal, conferindo ao extermínio formas mais sofisticadas do que o encarceramento puro e simples. Para ela, “as imagens e os números que cercam as condições de vida da população negra estampam essa dinâmica”. A expulsão escolar, a pobreza endêmica, a negligência com a saúde da mulher negra e a interdição da identidade negra seriam, juntamente com o sistema prisional, partes de uma engrenagem social de dor e morte. (ALMEIDA, 2018, p. 95)

Esse fato envolvendo a morte precoce da minha irmã fez com que minha mãe, ao engravidar novamente, desistisse de “trabalhar na rua”, como assim ela dizia, para poder cuidar dos filhos. Provavelmente um sentimento de culpa por não assumir o papel imposto pela sociedade à mulher de ter a obrigação exclusiva pelo cuidado das/dos filhas/filhos. As histórias de vida de pessoas negras, e sobretudo das mulheres negras, são sempre marcadas pelas violências das mais diversas formas e que muitas vezes definem suas trajetórias de vida que poderiam ter sido outras. É o racismo e o sexismo operando de forma associada e cruel, determinando lugares e enterrando sonhos e perspectivas. Observo como minha mãe se interessa por assuntos relacionados à saúde e penso, por exemplo, na grande médica que ela teria sido.

As marcas do racismo também operam de modo devastador ao homem negro, embora sem o recorte da violência de gênero. Meu pai possui grandes habilidades em observar o

⁴ Achile Mbembe (2018) utiliza a noção de necropolítica para discutir sobre como Estados soberanos detêm o poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer, expondo populações a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos”, já que para estas a vida se configura como uma “morte-em-vida”.

tempo, o espaço e identificar estrelas, fico imaginando a gama de profissões que poderiam estar ao seu alcance. Diante da mínima tentativa de incentivo aos estudos, escuto de ambos: “*estudei o que tinha que estudar*”. Essa fala nos revela como os espaços nos foram limitados, e muitos deles negados, pois nossa sociedade estruturalmente racista, com todos os seus mecanismos, ainda insiste em determinar que o nosso lugar é à margem, na subserviência, conservando os moldes de um modelo de sociedade escravocrata, com a roupagem do capitalismo.

Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato. Entretanto, a desagregação dessa ordem econômica e social e sua substituição pela sociedade capitalista tornou tal representação obsoleta. A espoliação social que se mantém para além da Abolição busca, então, novos elementos que lhe permitam justificar-se. E todo um dispositivo de atribuição de qualidade negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos mesmos limites estreitos da antiga ordem social. (SOUZA, 1983, p. 48)

A ordem dessa sociedade que mantém as estruturas coloniais é nos manter à margem, dentro de um círculo de estigmas, por isso, é sempre a história da pobreza que ainda atravessa a maioria dos corpos pretos. Minha família experimentou a extrema pobreza, a privação, a fome, e a luta de viver um dia de cada vez. Cresci ouvindo as histórias que minha mãe, minha avó, minhas tias e tios contavam da vida difícil que levaram no roçado. Lembro das memórias da minha infância que, por muitas vezes, era o café com farinha que nos sustentava, ou os chás do quintal que tomávamos. Vivíamos sob a realidade dos constantes desempregos do meu pai. Quando ele conseguia uma “parada”, como assim ele chamava os trabalhos temporários, lembro em minha memória afetiva dos lanches que ele deixava de comer para trazer para mim, meu irmão e minha mãe. Entre privações com a realidade do desemprego vivida pelo meu pai e alguns períodos de maior tranquilidade, assim vivíamos. Lélia Gonzalez em suas reflexões sobre a questão do desemprego, pontua

O privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra. (...) Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupações “refúgio” em serviços puros, trabalho ocasional, ocupação intermitente e trabalho por temporada etc. Ora, isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc. (GONZALEZ, 2020, p. 46)

As questões apontadas pela autora nos levam a compreender como funciona a

desigualdade no Brasil, não sendo apenas de caráter puramente social e econômico, mas impera sobretudo uma desigualdade que é de ordem racial. Vivemos em uma sociedade racialmente estratificada.

Não são apenas questões de ordem sociais e econômicas que atravessam pessoas negras, mas também questões de ordem subjetivas, relacionadas à construção da identidade. Como uma criança negra, cresci cercada por elementos que cotidianamente rejeitavam a minha existência. Mesmo convivendo majoritariamente com pessoas negras em minha comunidade e nas escolas que frequentei, era a mídia, sobretudo a TV, quem ditava o padrão de beleza, intelectualidade e ideal de humanidade. Nos programas, novelas, filmes e desenhos animados as/os protagonistas eram sempre brancas/brancos. Tãmanha foram as violências de rejeição/negação inscritas em meu ser que ainda lembro que desde muito nova fantasiava em meu imaginário ser uma mulher branca, bem-sucedida, com uma família branca e feliz. A violência dessa lembrança talvez só possa ser de fato entendida por quem a vivenciou, por quem sabe que enunciar ou mesmo escrever tal recordação, mesmo que em processo de resignificação e afirmação racial, ainda traz à tona imenso e impetuoso sofrimento. Este era e ainda é o estereótipo vendido pelas mídias como o padrão da normalidade, como modelo de família perfeita, estruturada, válida e ideal.

Essa rejeição de si e o desejo de ser o “outro” foram introjetados em meu subjetivo como consequência do racismo e todas as suas formas de elaboração em nossa sociedade que, além do lugar de inferioridade, coloca o sujeito negro como ruim, incapaz, não belo, criminoso, desestruturado, enquanto o sujeito branco é o oposto de tudo isso, sendo o padrão ideal de humanidade. É importante atentarmos para as reflexões da pensadora Grada Kilomba (2019), pois ela nos afirma que

não é com o sujeito *negro* que estamos lidando, mas com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Fantasias que não nos representam, mas, sim, o imaginário branco. Tais fantasias são os aspectos negados do eu *branco* reprojetoado em nós mesmas/os. Elas não são, portanto, de nosso interesse. (Kilomba, 2019, p. 38)

Estamos inseridos em uma realidade em que o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) atinge nosso subjetivo de forma violenta, nos fazendo introjetar tal imaginário branco, e ao introjetarmos, desejamos constantemente ser esse “Outro”. Em minha família, quando alguém nascia com o cabelo não crespo e a pele mais clara dizia-se que havia nascido para salvar a

família. Quando me deparei com a obra do artista espanhol Modesto Brocos, denominada de *A Redenção de Cam*⁵, fiquei me perguntando como era possível minha família reproduzir aquela ideia racista contida naquela obra sem nunca tê-la conhecido, até compreender como a teoria racista sobre *Branqueamento*⁶ fortemente difundidas no final do século XIX foram perversamente introjetadas no imaginário social, permanecendo ainda hoje, nos fazendo acreditar que embranquecer é a salvação para nossa raça “degenerada” (PACHECO, 2006). O cabelo aqui ocupava espaço extremamente importante. Ainda me lembro do meu pai, que tem cabelo ondulado, dizendo: “*vocês deram sorte porque em parte puxaram ao meu cabelo. Porque se tivessem puxado ao cabelo de sua mãe...*”.

Além disso, ter uma pele mais clara era sinal de algum tipo de vantagem sobre os mais retintos, dentro dessa escala cromática racista que determina que quanto mais claro você é, mais privilégios você pode galgar na sociedade, mesmo que ilusoriamente. Isso ficava visível nas conversas de comparações de cor de pele que sempre vivenciei em minha família e que hoje reflito a partir de outro lugar. As palavras que ouvi e ainda ouço ressoam: “*mas você nem é tão negra assim...*”; “*somos os brancos da família!*”; “*você vai dizer que você é negra?*”. As últimas palavras foram proferidas recentemente pelo meu irmão enquanto discutíamos sobre como denominar racialmente uma mulher que tinha a cor de pele próxima a minha, ele veementemente declarava que nem aquela mulher nem eu éramos negras. “*Você vai dizer que você é negra?*” Esta pergunta proferida pelo meu irmão me fez posteriormente chorar, pois hoje compreendo como a estrutura racista da nossa sociedade nos fez, ao longo de anos, colocar a nossa negritude em um lugar de inferioridade a ponto de ser questionada e rejeitada. Vivenciamos constantemente a violência da autonegação dos nossos corpos.

⁵ A Redenção de Cam é uma pintura a óleo sobre tela do artista espanhol Modesto Broco, de 1985, e retrata as teorias racistas do final do século XIX, sendo uma representação visual das chamadas teorias científicas do *Branqueamento*. Na tela aparecem quatro personagens: um homem branco sentado de pernas cruzadas olhando para um bebê branco, aparentemente seu filho, que se encontra no colo de uma mulher negra de pele mais clara, aparentemente mãe do bebê e mulher do homem branco, e em pé uma mulher negra retinta levantando as mãos para o céu em sinal de agradecimento, esta aparentemente mãe da mulher que aparece com o bebê no colo. A referência ao nome Cam está relacionada a uma interpretação racista da narrativa bíblica de que os Africanos são descendentes de Cam, filho de Nôe, o qual teria sido amaldiçoado a ter a pele negra. O embranquecimento seria então uma forma de redimir-se da maldição.

⁶ Ana Cláudia Lemos Pacheco (2006) cita em seu artigo a tese da degenerescência racial que se baseava na ideia de que existiam “raças puras”. Segundo essa tese, a mistura de raças poderia causar uma degenerescência mental e física às espécies. Dessa forma, a eugenia regulava as relações raciais e vigourou no Brasil durante o século XIX. Mais tarde, no início do século XX com o declínio de tais formulações teóricas, uma nova formulação foi posta a realidade brasileira. A teoria do branqueamento inaugura o novo racismo científico, imformando que as relações interracialis levaria ao branqueamento da população, em que a etnia branca refinaria a população brasileira.

Todas essas marcas deixadas pelo racismo refletiam e ainda refletem nas dificuldades que minha família tem em usar a palavra “negro” para referir-se às pessoas que, de fato, são negras: morena, escuro, escurinha eram e ainda são as palavras usadas. Falar que alguém é negro ou negra era ofensivo, pesado, um palavrão. É doloroso perceber o quanto as marcas do racismo invadem nossos lares, nos distanciando de um contexto em que se discuta e se fortaleça a nossa identidade afrodiaspórica. Como bem constata Eliane Cavaleiro (2018) em sua pesquisa, há um silêncio no lar que alcança também a escola, e foram nesses contextos que minha rejeição por minha identidade foi se moldando.

Em minhas experiências na escola, recordo que os livros didáticos e as histórias infantis também nos apresentavam nesse lugar de inferioridade e subordinação. Enquanto os personagens brancos ocupavam lugar de privilégio e protagonismo, os personagens negros eram invisibilizados ou apareciam apenas para ocupar lugar de subalternidade. As princesas das histórias infantis eram sempre brancas, de cabelo liso e comprido, logo, eu, uma menina negra, não poderia ser princesa, ao menos que eu me imaginasse branca e de cabelo liso, e era de fato o que ocorria.

Nesses mesmos livros, também lembro que a história de África e da população negra no Brasil se resumia a história da escravização. Somos representados como os descendentes de “escravos”, e quando o tema era sobre a diversidade no Brasil, nos apresentavam o processo de miscigenação da população brasileira de forma romantizada, com resquícios e grande influência do mito da democracia racial, sem nenhuma reflexão crítica sobre os processos violentos que culminaram em diversas mazelas aos povos inferiorizados pelo processo de colonização, sobretudo a violência do estupro de mulheres negras escravizadas e indígenas.

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. (NASCIMENTO, 2016, p. 113)

De forma alguma nos ensinaram na escola que a marginalização do povo negro se deu, sobretudo, porque quando puserem fim ao sistema escravocrata, nenhuma política de reparação social foi colocada em prática e todos os nossos ancestrais foram deixados a própria sorte. Dessa forma, vivenciei um modelo de educação que não interessava gerar revolta em nossos corpos pretos a partir da conscientização, mas seu principal intuito era manter esses corpos disciplinados como bons cidadãos para viver na sociedade e sustentar as estruturas de poder, dentro dessa sociedade racialmente estratificada, marcada pela exploração capitalista, a fim de nos manter em permanente estado de alienação e subordinação.

Nesse contexto de marginalização está a favela. Os corpos favelados têm cor. São os corpos favelados que precisam de disciplina e obediência à ordem hegemônica. Rememorar minha trajetória é lembrar também uma história vivenciada na realidade da favela, mais precisamente no bairro onde nasci, cresci e ainda vivo, localizado no subúrbio ferroviário de Salvador, o bairro de Paripe. As ruas das favelas podem revelar momentos de alegrias vividas em meio às partilhas em comunidade, os festejos, as gincanas, as brincadeiras de rua e a alegria de ser criança livre em meio aos seus semelhantes como trago em minha memória. Mas também revelam histórias de muita luta, privação e choro tão comuns ao povo preto. Histórias marcadas pela violência do tráfico e pelo descaso dos poderes públicos nas diversas demandas sociais: saúde, educação, moradia, segurança, para falar do básico. História de resistência que a historiadora e professora brasileira Beatriz Nascimento compara às vivenciadas nas estruturas dos quilombos.

Queremos dizer que oficialmente o quilombo termina com a abolição. Mas que permanece enquanto recurso de resistência e enfrentamento da sociedade oficial que se instaura, embora não mais com aquele nome nem sofrendo o mesmo tipo de repressão. Se sabemos que o negro e outros oprimidos permanecem, por exemplo, nas favelas e áreas periféricas da cidade, obrigados por fatores não só decorrentes da marginalização do trabalho como também pela marginalização racial, podemos dizer que o quilombo, embora transformado, perdura. (NASCIMENTO, 2021, p. 136)

Em meu anseio por presenciar uma revolução da negritude que pulsa nas ruas da favela, concordo com Sandro Sussuarana quando, em um de seus poemas, nos diz “Que a revolução não será com armas. Vai ser com papel, caneta e a favela toda graduada”⁷. A frase popularizada “favela venceu” é um grito que ecoa da alma de quem por muito tempo se viu

⁷ Trecho do poema “Favela Graduada”, de Sandro Sussuarana, poeta soteropolitano, produtor cultural e articulador de jovens do bairro de Sussuarana, periferia de Salvador-BA. Poema disponível em <<https://sandrosussuarana.wordpress.com/2018/09/25/favela-graduada/>>. Acesso em 20/10/2021.

mergulhado nas privações da vida e conseguiu quebrar os grilhões do estigma da pobreza e da marginalização social. Porém, acredito que a favela só vai de fato vencer quando nenhum corpo preto for mais sentenciado a morte pela violência gerada pela mão do estado ou do tráfico, quando toda criança preta tiver garantido seu direito a uma infância digna e completa, quando cada jovem negra/negro tiver garantido o direito de ser quem quiser ser em uma sociedade que emane justiça e igualdade, e quando cada membro de uma família preta não tiver que se preocupar apenas em sobreviver à fome, ao desemprego, e a tantas outras mazelas, mas tiver acesso às condições necessárias para viver em um país que seja de fato racialmente democrático. É preciso ocupar os espaços e a educação é uma arma poderosa para isso.

Dessa forma, ir além do que os números dos censos determinam e cursar uma universidade é um ato de resistência para a população negra desse país. Não cresci cercada de muitos livros, mas lembro como minha mãe se esforçava para comprar quando podia, mesmo que em inúmeras parcelas, coleções didáticas para que meu irmão mais velho e eu tivéssemos o mínimo para estudar. Minha mãe com muito esforço concluiu o ensino médio técnico, e meu pai estudou até a antiga 4ª série. Para a maioria das famílias negras pobres, concluir o ensino médio significa “concluir os estudos”, é o mais alto grau que se pode alcançar, e significa, sobretudo, que as oportunidades de emprego podem ser melhores, ainda assim chegar lá não é fácil.

Meus pais sempre se esforçaram para garantir meu estudo e dos meus irmãos, e como a escola pública sempre foi alvo de desconfiança devido a uma série de fatores que afetam a educação pública no Brasil, minha mãe passava horas costurando para garantir que estudássemos em uma escolinha particular de bairro, pelo menos até concluirmos a antiga 4ª série. Mesmo que de valor acessível para uma família pobre assalariada, lembro das dificuldades que minha mãe e meu pai tinham para pagar as mensalidades. Quando meu pai era dispensado de algum emprego temporário, boa parte da rescisão servia para quitar as dívidas na escola.

Ver os constantes desempregos do meu pai e a luta diária da minha mãe na máquina de costura me deram a força necessária para acreditar que encontraria nos estudos um meio de mudar essa realidade e romper com muitos dos estigmas que acompanhavam nossa vida de privação, pois enquanto mulher negra, o destino que essa sociedade racista nos projeta é sempre o mesmo: o de servir aos brancos em seus sonos injustos, ocupando suas cozinhas,

suas casas, ninando seus filhos. Eu queria muito estudar, mesmo que a realidade fosse mais dura e tentasse de toda forma fazer sucumbir o meu desejo. Mas, como nos diz a professora antirracista norte-americana bell hooks, precisamos desde cedo aprender “que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista.” (hooks, 2017, p. 10)

O entendimento de que a educação é o caminho para a emancipação, para que possamos galgar algum tipo de ascensão social, acompanha a população negra desde os tempos pós-abolicionistas. Porém, é importante frisar que a vida da criança, do adolescente e do jovem negro, do sujeito negro desde a infância, em muito se difere daqueles que detém os privilégios em nossa sociedade brancocêntrica. Muito cedo temos que buscar meios de complementar a renda da família. Dessa forma, estudar nem sempre é prioridade, por isso muitas crianças e jovens negros acabam por abdicar dos estudos, como Lélia Gonzalez bem assinala:

E lutar pela sobrevivência significa, para tais famílias, apelar para todas as formas possíveis no sentido de conseguir alimento e permanecer em seu estado de fome congênita. Significa não deixar suas crianças irem à escola porque, também elas, têm que ajudar nessa luta pela sobrevivência. Que se pense, aqui, nos casos de exploração do trabalho infantil em nosso país, tanto no campo quanto na cidade (em termos urbanos, por exemplo, que se pense nos pequenos vendedores, engraxates, lavadores de carro etc.). Certamente o futuro que aguarda aqueles que sobrevivem será, para os jovens negros, a revolta diante da falta de oportunidades que uma sociedade racista procura reforçar segundo os mais variados estereótipos (“negro é burro, incapaz intelectualmente, preguiçoso, irresponsável cachaceiro” etc.etc.). Para as jovens negras, o trabalho doméstico nas casas de famílias da classe média e da burguesia, ou então a prostituição aberta e a mais sofisticada dos dias atuais: a profissão de mulata. (GONZALEZ, 2020, p. 47)

Porém eu, uma menina negra e pobre da favela, mesmo diante da realidade dura e difícil, queria muito cursar a universidade e me tornar professora. Costumo dizer que comecei minha jornada docente ainda muito cedo, ainda criança, quando ia de porta em porta chamar meus vizinhos para dar aula na pequena varanda da minha casa. Brincar de dar aula era para mim uma coisa muito séria. Incomodava-me ver meus vizinhos crescerem e ainda não conhecerem as letras e as palavras. Desde cedo já compreendia que essa era uma realidade que precisava ser mudada. Mais adiante compreenderia, a partir de Paulo Freire e suas ricas contribuições no campo da Educação, que as “letras” e as “palavras” que precisariam ser lidas eram muito mais que as decodificadas através dos símbolos gráficos, afinal “a leitura da

palavra não apenas é precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2021, p. 51).

Foi nesse contexto de descoberta do gosto por ensinar que, como forma de ter uma renda, comecei a dar reforço escolar aos 10 anos de idade, nessa mesma varanda, às crianças da vizinhança. Até que, aos 12 anos, fui trabalhar como auxiliar de classe. Estudava de manhã e trabalhava à tarde em uma pequena escola particular do meu bairro, e por muitas vezes levava cadernos para casa para produzir as tarefas do dia seguinte das crianças. Meu primeiro salário foi de R\$ 30,00, mas lembro ainda hoje o quanto me senti feliz e realizada. Lembro-me que dizia à minha mãe que ia estudar para virar professora e ter um bom emprego. Era o desejo de dar melhores condições de vida para minha família, desejo esse que ocupava minha mente desde a infância. A realidade dura e difícil não possibilitava que minha família pudesse ao menos refletir sobre a problemática do trabalho infantil, proibido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, criado 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069. Ainda em seu parágrafo único do Artigo 3º, redação incluída pela Lei nº 13.257, de 2016, o ECA pontua que os direitos enunciados

aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990)

Porém, voltando a realidade apontada mais acima nas reflexões de Lélia Gonzalez (2020), a luta pela sobrevivência coloca constantemente a criança negra pobre em contato com experiências que constantemente negam seus direitos. Foi dentro dessa realidade que me vi desde cedo mergulhada em atividades econômicas informais a fim de completar a renda da família, porém sempre acreditando que os estudos me dariam novas perspectivas de vida. Ainda lembro quando estava no Ensino Médio, em uma escola pública onde a maioria das/dos alunas/alunos são jovens negros, quando uma professora perguntou sobre quem pretendia ingressar na universidade e apenas eu e mais um colega levantamos a mão. Como mencionado mais acima, estudar não era prioridade para a juventude negra da periferia, somando-se ainda às problemáticas relacionadas ao acesso e permanência na universidade.

Graças ao programa do Governo Federal para jovens de baixa renda e oriundos da

escola pública, o PROUNI, logrei uma bolsa para cursar Pedagogia em uma das universidades privada mais conceituadas do Brasil, no então governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando as políticas afirmativas ligadas à questão da superação das desigualdades raciais começaram a ter maior efetividade (CARNEIRO, 2011). Como não tinha condições de cursar um pré-vestibular e os projetos existentes na época eram muito distantes da minha casa, eu frequentemente recolhia os jornais de edição especial para o Enem do meu tio para poder estudar. Um mundo totalmente novo e cheio de possibilidades se abriu para mim ao ocupar esse espaço.

Ainda recordo como me senti nas primeiras semanas de aula, pois me vi em um contexto totalmente diferente daquele que experienciava nas ruas da favela e nos contextos aos quais estava acostumada, com linguagens e corpos que falavam de outro lugar. Frequentar uma universidade historicamente destinada à classe média alta e branca não é nada fácil para uma jovem negra da favela, sendo a permanência neste espaço permeada por atos de resistência tão comuns em nossas itinerâncias pretas: resistência aos estigmas que permanecem e se alargam, a falta de recursos, e a luta diária de dar conta de trabalhar e estudar.

Das experiências que a Universidade me proporcionou, duas me marcaram profundamente. Uma delas foi o encanto que tive ao conhecer uma professora de nome Ana Kátia, que ministrou para a nossa turma a disciplina Fundamentos e Prática Pedagógica da Geografia. À época eu não entendia exatamente porque sentia tanta admiração por ela, mas hoje compreendo que meu encanto pela professora se deu principalmente pelo fato dela ser uma mulher negra, doutora, ocupando um espaço majoritariamente masculino e branco. Sua história me tocou de uma forma profunda, e eu a admirava, embora acreditasse que aquele status era para as poucas mulheres negras que, com algum esforço, conseguiam chegar lá, pois eu ainda não refletia sobre os fatores sociais operados pelo racismo e sexismo que nos impediam e ainda tentam nos impedir de ocupar esses espaços.

A outra experiência importante ocorreu a partir do contato que a academia me proporcionou com as obras do ilustre educador Paulo Freire. Ler sobre sua experiência acerca da alfabetização de 300 trabalhadores e suas ideias revolucionárias para a educação dos oprimidos me enchiam de esperança. Acreditava que eu podia, de alguma forma, me inspirar em suas ideias e fazer da educação uma arma capaz de gerar mudanças sociais. Foram suas ideias e minha experiência em um estágio obrigatório em uma escola pública de Salvador que

me fizeram compreender que meu desejo de lecionar encontraria materialidade nesse espaço da escola pública. Espaço esse que frequentei boa parte da minha jornada escolar, que carrega historicamente o estigma da má qualidade do ensino e onde, de forma majoritária, se encontram as vozes, os sonhos, as perspectivas e os corpos de meninas e meninos, pretas e pretos.

Foi com esse desejo que, em 2013, passei em um concurso público no município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador, e todos os caminhos me levaram ao Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos. Foi neste espaço que desconstruções foram provocadas dentro de mim, influenciando de forma decisiva na forma como me enxergo hoje como mulher negra e como professora, impactando significativamente na construção de uma prática pedagógica desobediente que busque constantemente questionar um currículo colonial/imperialista/patriarcal/brancocêntrico.

Não tive a oportunidade de cursar disciplinas voltadas ao ensino das relações étnico-raciais na Universidade no período da graduação. Embora a Lei 10.639/03 já estivesse completando quase meia década quando ingressei no curso de Pedagogia, nenhuma disciplina discutiu a condição social do negro, o racismo, nem a condição social da mulher negra na sociedade brasileira. Não me recordo também de ter lido escritores negros e a única menção feita a Lei de nº 10.639/2003 foi em uma disciplina de História da Educação, de forma pontual e com um debate bastante limitado a própria Lei. Foi no CMEI Dr. Djalma Ramos que as minhas estruturas foram balançadas e onde venho, desde então, me constituindo como professora antirracista/desobediente.

Foi no CMEI Dr. Djalma Ramos que também descobri a potência que é ser mulher negra, e entender que eu poderia ocupar o lugar da academia em um curso de mestrado. Essa foi e tem sido uma experiência de alegria e dor para mim. Dor porque por várias vezes rejeitei a ideia e a possibilidade de fazer um curso de mestrado, pois acreditava veementemente que este espaço não me pertencia. Ao ocupar este lugar como a primeira da minha família matriarcal, assim como fui a primeira a obter um título de nível superior, ocupo consciente de que aqui estou porque outras/outros abriram as portas em meio a muita luta e resistência para que isso fosse possível. Precisamos garantir que a porta continue aberta.

1.2 Encrespando o cabelo, enegrecendo o corpo, descolonizando o eu: Negra somos!

Esse tópico sobre minha relação com meu cabelo crespo é de grande relevância em minhas reflexões acerca do meu processo de ressignificação identitária, pois questões sobre cabelo foram as que mais atravessaram meu corpo de menina/mulher negra e, quando por fim decidi que não mais atenderia aos apelos racistas para disciplinar aquilo que eles denominaram de “rebelde”, “ruim” e “feio”, senti de forma mais cruel o racismo penetrar minha alma. O racismo cotidiano nunca se fez tão presente em minha vida.

A pesquisadora Luane Bento dos Santos (2022) aborda em sua pesquisa realizada com mulheres transcistas como o cabelo serve para marcar diferenças, analisando, dessa forma, como este se apresenta como elemento corpóreo também atravessado por questões de gênero, classe e raça. Nesse sentido, o cabelo crespo e cacheado, os penteados considerados afro, as tranças, toda a ancestralidade situada no *ori* de pessoas negras têm sido vítima de séculos de violências diversas e apagamentos dentro de sociedades regidas por uma padrão estético branco-europeu.

O cabelo crespo é carregado de muitos significados que vão além dos aspectos estéticos, sendo um símbolo importante na construção da identidade negra, e está de forma prioritária atrelada a autoestima de mulheres negras, revelando um outro conjunto de efeitos do racismo sobre a subjetividade (GOMES, 2020). A pedagoga e professora brasileira Nilma Lino Gomes (2002) estabelece o corpo como suporte da identidade negra, apontando o cabelo como um forte ícone identitário, porém o racismo, por meio da criação de estereótipos de tudo que está relacionado ao corpo negro, colocou o cabelo crespo no lugar de inferioridade, nomeando-o de forma violenta como “duro”, “pixain”, “rebelde”, “carapinha”, dentre outros termos carregados de estigmas e preconceitos. Essa violência vem marcando nossos corpos através do nosso cabelo e acompanha a população negra desde os tempos da escravização, como também discorre Grada Kilomba:

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/africanos passou a ser tolerada pelos senhores *brancos*, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não civilidade. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, *negras* e *negros* foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e

apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da *negritude*. (KILOMBA, 2019, p. 127)

Ao discorrer sobre a história sociopolítica do cabelo crespo, a pesquisadora Anita Pequeno (2019) reflete os processos de significações sobre o corpo negro, principalmente sobre o corpo da mulher negra, já que dentro de uma concepção racista de beleza feminina, em que cabelos longos ganham destaque, mulheres negras de cabelos crespos sofrem com a negação da beleza e também da feminilidade. Nesse contexto permeado por estereótipos atrelado ao cabelo crespo, o alisamento capilar aparece como alternativa para aceitação social e como uma forma de também ascender socialmente. Conforme pontuado pela autora, mesmo quando os primeiros concursos de beleza negra foram promovidos pela e para a população negra, a preferência era pelo cabelo alisado. Embora considere que a discussão sobre a expressão da estética negra não pode ser cristalizada e reduzida a questões sobre alisar o cabelo ou não, Anita Pequeno (2019) reflete a violência estruturante do racismo em torno desse processo.

Sou de uma geração de meninas negras que tinha por sonho crescer para poder alisar os cabelos, afinal nenhuma menina queria estar associada àquilo que o discurso racista denominou como ruim e inferior. Cresci assistindo as mulheres brancas e loiras da TV brasileira da década de 90. Xuxa, Angélica e Eliana eram as referências para as meninas daquela geração, referências que não carregavam nenhuma representatividade para meninas negras, porém ser igual a elas fazia parte da minha fantasia de infância. Lembro que gostava de pegar uma toalha de banho bem grande e colocá-la sobre a cabeça, para assim simular um cabelo liso, grande, que pudesse chegar às costas. Não havia representatividade nos espaços de poder, como a TV, que pudesse mostrar que o cabelo crespo também podia estar naquele lugar representando o belo, logo a rejeição ao meu cabelo crespo crescia cada vez mais. Quando estava prestes a fazer meu primeiro alisamento com uso de escova e chapinha aos 8 anos de idade para o casamento de uma prima, lembro que quase não dormi à noite pensando sobre como o meu cabelo ficaria igual ao da minha apresentadora de TV favorita.

Das memórias da minha infância, lembro das tranças e penteados feitos pela minha mãe ou pelas minhas primas. Esta era uma forma que elas, assim como a maioria das mães ou cuidadoras/cuidadores dos cabelos de meninas negras, encontravam para atenuar os problemas que iam desde as dificuldades de lidar com aquele cabelo até os problemas que poderíamos encontrar se eles não estivessem devidamente “disciplinados”. A trança perdia seu significado ancestral para servir como recurso de proteção e cuidado no contexto de uma sociedade racista, como bem pontua Nilma Lino Gomes:

O uso das tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Entretanto, os sentidos de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias, ao arrumar o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo. (GOMES, 2020, p. 202)

A referida autora, que desenvolveu sua tese de doutorado a partir do debate sobre corpo e cabelo como ícones identitários, tomando como base a narrativa de mulheres negras e homens negros e tendo como *locus* para sua pesquisa salões étnicos, pontua em suas análises como nossas experiências com o nosso cabelo começam muito cedo, muito mesmo antes dos alisamentos. A autora sinaliza que desde muito cedo somos submetidas a esses rituais de manipulação do cabelo realizados por nossas mães, tias, irmãs mais velhas ou outro adulto, porém nem sempre esses penteados são eleitos por nós como o preferido da infância. Assim, a autora analisa como essa experiência pode se apresentar como um dos motivos para o alisamento.

Em minha experiência de menina negra, e dando continuidade ao trabalho realizado por minha mãe e primas, aprendi desde muito cedo a cuidar do meu cabelo, fazendo trancinhas ou penteados que o deixassem “apresentável”, pois minha mãe sempre sinalizava que não tinha habilidades para cuidar do mesmo. Porém, o desejo de alisamento sempre esteve presente, acredito que pela reunião de diversos fatores: a rejeição do meu próprio cabelo e o desejo por ter aquilo que a mídia e a sociedade propagava como belo; o desejo e liberdade de poder usá-lo solto, e nesse contexto cabelo solto era permitido apenas ao cabelo liso; e a fuga dos penteados que, embora eu me esforçasse para fazer, não era exatamente o que eu queria contemplar no espelho.

Se por um lado os penteados e as tranças nesse contexto racista serviam como recurso de proteção e contenção do cabelo crespo, por outro lado estes não eram apreciados por meninas negras, isso porque mais uma vez o racismo, ao atravessar nossos corpos, também nos levou a rejeitar as tranças e os penteados devido a forma como estes são vistos pela sociedade que impõe a todo tempo lugar de inferioridade e feiura aos sinais diacríticos do corpo negro e suas formas de expressão. As tranças e os penteados foram sistematicamente associados ao que há de ruim e considerados inapropriados, como apontado por Luane Bento dos Santos (2022):

(...) as tranças não eram desejáveis porque lembravam a escravidão, de que queriam se dissociar das lembranças; as tranças eram associadas às contingências e falta de tempo e atenção com a própria aparência como parte da condição servil, por isso eram descartadas. (...) As tranças e outros penteados nomeados de afro, na sociedade brasileira contemporânea, são vistos como penteados que remetem à ideia de desleixo, falta de cuidado e há a percepção de que são feias e sujas. Tranças também podem ser vistas como penteados não apropriados para frequentar espaços como as instituições escolares e o mercado de trabalho. - Outro dado importante é que os penteados trançados são usados para enegrecer pessoas negras (pretas e pardas) e a depender do contexto não é interessante que haja o enegrecimento do indivíduo negro ou negra. Se a família tem um projeto de embranquecimento, as tranças são símbolos identitários que contradizem esse tipo de projeto. (SANTOS, 2022, p. 50, 51)

É importante reafirmar que, para além de servir como instrumento de proteção e cuidado dentro de um contexto racista, trançar e pentear os cabelos crespos carrega em si uma herança ancestral (GOMES, 2002; SANTOS, 2022), herança essa carregada de um significado frequentemente negado ao impor outro em seu lugar como se observou no trecho acima, causando assim o esvaziamento de sentidos que poderiam despertar em meninas/mulheres negras orgulho e pertencimento. Isso porque “os cabelos contam a história de nossa ancestralidade” (SANTOS, 2022, p. 29) com todas as suas formas de expressões, porém essa história não nos foi contada, mas sim apagada e distorcida com a finalidade de gerar vergonha e rejeição. Conforme Luane dos Santos (2022) aborda a partir dos relatos das trançistas que participaram da sua pesquisa, há uma ausência de informações e conhecimentos das histórias que envolvem os cuidados com o corpo e o cabelo na história das populações africanas e afrodiáspórica, tendo em vista o processo violento da escravização, porém, as tranças e penteados são traços marcantes presentes no ambiente de famílias negras e são aprendidos nesse contexto, revelando saberes/fazer de heranças culturais deixadas pelos povos africanos.

A partir de diversas fontes e referências, Luane dos Santos (2022) sustenta em sua pesquisa a afirmação dessa herança ancestral africana que sobrevive e resiste, sobretudo, nos terreiros de candomblé mesmo quando a tranças e os penteados afros perdem seus significados no contexto social mais amplo. Segundo a autora, as tranças se encontram presente nos usos dos adeptos de candomblé que as fazem em homenagem aos orixás, em vários artefatos religiosos dentro do terreiro, e, além disso, alguns orixás também são descritos com cabelos trançados. Dessa forma, a autora defende que “dentro dos terreiros existem interpretações sobre os cabelos e corpos pautadas em outras bases epistemológicas” (SANTOS, 2022, p. 61).

Apesar de todos os esforços da máquina colonial em aniquilar elementos das culturas africanas nos espaços dos terreiros, as lembranças e modos de vida africanos são reativados e reatualizados, como é o caso dos cabelos trançados e outros aspectos culturais vivenciados dentro destes territórios afrodiaspóricos. (...) Sem dúvida, no imaginário iorubano-diaspórico e no território africano, os penteados trançados e os cabelos possuem importância e estão dentro de uma lógica de raciocínio que o pensamento ocidental não é capaz de compreender sem rebaixar, tentar inferiorizar ou colocar no lugar de exótico, mítico e meramente religioso. (SANTOS, 2022, p. 65-67)

Ao rejeitar meu cabelo crespo e os penteados que aprendi de minha mãe e primas mais velhas tendo em vista as imposições de uma sociedade racista, logo, ao rejeitar minha ancestralidade refletida em meus cabelos crespos, os alisamentos começaram a se tornar rotina em minhas experiências. O desejo que se iniciou na infância virou realidade na adolescência, especialmente porque nessa fase da vida os desejos de parecer bonita e ser aceita estão muito latentes. Em uma das idas ao salão de beleza, lembro das palavras que ouvi da profissional ao ver o crescimento da raiz do meu cabelo em tom de reprovação a imagem que contemplava: *“você está com um pé na África”*. Das *“raízes do meu cabelo”* ao *“pé na África”*, esse seria um caminho longo, mas seria também o mais relevante trajeto no meu aprendizado, na minha compreensão e afirmação como mulher professora negra. Foi em meio às discussões e reflexões propiciadas no CMEI com os projetos pedagógicos voltados para uma concepção de educação antirracista, que me vi despertada a entender as raízes da minha rejeição a cor da minha pele e ao meu cabelo. Lembro que em meio às discussões em nosso coletivo de professoras negras, relatava a angústia que me causava não ter memória do meu cabelo após tantos anos de alisamento. Esse é um dos relatos que muitas vezes permeia a experiência de mulheres negras. As pesquisadoras Érica Ferrari e Juliana Assis (2017) relatam em suas pesquisas que mulheres negras ao decidirem por deixar de usar procedimentos químicos em seus cabelos expressam o desejo de descobrir/conhecer como seus cabelos realmente são. Ou seja, nos relatos de mulheres negras geralmente percebe-se um total apagamento da memória dos seus cabelos exatamente porque os alisamentos se tornaram realidade muito cedo.

Ao buscar fotos da minha infância na tentativa de rememorar os fios do meu cabelo, as imagens eram sempre de um cabelo contido já que não era permitido usá-los soltos. Foi assim que, depois de muito refletir e relutar, entrei em processo de transição capilar em 2015 – processo que mulheres negras experienciam quando decidem assumir os cabelos naturais, interrompendo assim o ciclo de uso de tratamento químico no cabelo. Durante o processo de transição capilar, as mulheres negras geralmente precisam lidar com as duas texturas de

cabelo enquanto o cabelo natural vai crescendo, um processo que é extremamente difícil, até realizar o chamado grande corte, quando o cabelo que ainda possui química é completamente retirado. Foi interessante observar como esse movimento adentrou a escola a partir das nossas discussões e ações, levando professoras, auxiliares de classe e funcionárias cada vez mais fortalecidas e decididas a não mais alisar os cabelos. Esse tem sido um movimento que cada vez mais vem crescendo na sociedade como um todo.

Nota-se que os movimentos negros, especialmente o movimento de mulheres negras, têm reivindicado de diversas formas o direito de portar uma estética não branca, ou seja, tem realizado modos distintos de luta contra o racismo estrutural e estético. Seja através do ciberativismo (o ativismo político forjado através das redes sociais) que tem culminado na organização de marchas contra o racismo, seja na denúncia de ações racistas na esfera judicial. O que se percebe é que há um debate na sociedade promovido pelas ações dos movimentos negros (GOMES, 2017), ações que muitas vezes são organizadas na esfera das redes sociais (FIGUEIREDO, 2020; GUEDES, 2015). (SANTOS, 2022, p. 97, 98)

Pesquisadoras como Ivanildes Guedes e Mattos (2015), Anita Pequeno (2019) e Érica Ferrari e Juliana Assis (2017) têm observado a insurgência dos cabelos crespos/cacheados na contemporaneidade, veiculada, sobretudo, pelas mídias sociais a partir do fenômeno da transição capilar. Ao longo da história sociopolítica do cabelo crespo não se pode negar a influência de movimentos como o *Black is beautiful* e o *Black Power* na construção de uma estética negra afirmativa e positiva, ambos originados nos Estados Unidos nos anos de 1960 (PEQUENO, 2019). Anita Pequeno (2019) informa que no Brasil a efervescência desses movimentos influenciou o surgimento dos espaços de beleza considerados étnicos no final da década de 1970, fortalecendo-se nos anos 1980 e nos anos 1990. Porém, segundo a autora, embora o movimento pela transição capilar apresente continuidades desses movimentos, este se configura como um novo momento, um novo capítulo na história da resignificação da estética negra. Analisando as pesquisas das autoras acima citadas, é possível apontar que o *boom* desse novo momento se deve, sobretudo, ao alcance que as mídias sociais promovem a partir do ciberativismo, ampliando assim as discussões.

Para a pesquisadora Ivanildes Guedes de Mattos (2015) a estética negra vem sofrendo na contemporaneidade uma “transmutação do sentimento de estigma ao de estima pelo “eu” negro com seu corpo e seu cabelo” (MATTOS, 2015, p. 38). Ao utilizar páginas criadas no facebook com o tema de transição capilar como campo para coleta de dados da sua pesquisa, Mattos observa que há no Brasil

um movimento nacional que tem garantido vários encontros reunindo, na sua maioria, mulheres negras que discutem a partir do fim do uso das químicas alisadoras dos fios uma nova proposta de afirmação estética, na qual cabelos naturais sejam eles crespos; cacheados; ondulados; enrolados; transinetes e o *Black Power* passam a ter novos significados para a construção e reconstrução da imagem do “ser negra”. (MATTOS, 2015, p. 46)

As pesquisadoras Érica Ferrari e Juliana Assis (2017) também tomaram como campo de pesquisa páginas criadas no facebook tendo como tema a transição capilar, aplicando questionário para cerca de 626 mulheres que entraram em processo de transição capilar. Segundo as pesquisadoras, a busca pela identidade e autoaceitação foram fatores determinantes para o aumento de ocorrências da transição capilar, bem como o apoio e encorajamento encontrado na troca de experiência e informações. Para estas autoras,

A Transição Capilar trouxe à tona muitas questões que até certo tempo não eram discutidas, as mulheres de cabelos crespos e cacheados passaram a se perguntar a respeito da representatividade nas mídias sociais e tradicionais. As comunidades virtuais que tratam do tema Transição Capilar vêm contribuindo para que milhares de mulheres, ainda que separadas geograficamente, se unam e passem a discutir e produzir conhecimento sobre representações sociais e imposições que até então não eram percebidas ou consideradas arraigadas demais para serem contestadas. (FERRARI; ASSIS, 2017, p. 79)

Como já pontuado, minha decisão pela transição capilar teve como ponto de partida as discussões promovidas no ambiente escolar em meio às construções de práticas pedagógicas antirracistas. Até então eu jamais tinha refletido sobre a questão, ou pensado na possibilidade de aceitar meu cabelo natural. Na época, as mídias sociais serviram de apoio, onde eu buscava informações e também inspiração de mulheres que estavam passando pela mesma experiência. Porém, decidir por entrar em transição capilar e não mais alisar o cabelo não foi um processo simples, como já descrito anteriormente, pois foi quando senti de forma mais cruel o racismo penetrar minha alma. Das palavras que me recordo de ter ouvido, algumas ainda retumbam em minha memória: “*não faça isso com o seu cabelo!*”, “*nem te reconheci, que ninho é esse?*”, “*está de peruca nova?*” *Você fica mais bonito de cabelo liso!*”, “*o pente entra?*”, “*por que você não dá um amaciante nesse cabelo?*”, etc. De uma pessoa muito próxima ouvi as seguintes palavras: “*eu sei que você é uma menina muito inteligente e vai entender o que eu vou falar, mas você fica muito melhor com o cabelo do outro jeito.*” A pessoa, um homem branco, recorreu a minha inteligência para que eu pudesse compreender suas palavras racistas proferidas de forma tão inesperada e que violentamente atingiam meu ser. Enquanto aquelas

palavras me dilaceravam por dentro, eu permanecia muda, inerte, como quem não consegue processar o que se passa. Horas depois, na ausência da pessoa, desabei em choro e dor. Não foi o primeiro, nem o último caso, mas, nesse caso em específico, a pessoa, de grande referência para mim, ao recorrer a minha inteligência, queria me fazer convencer de que aquele ato racista que ela estava cometendo era completamente válido, pois era para o meu bem, já que acreditava que eu ficava melhor de cabelo alisado.

A psicóloga e escritora portuguesa Grada Kilomba (2019) compara o racismo cotidiano ao ato de colonização, em que a pessoa é *descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada*.

(...)gosto da metáfora do racismo cotidiano como um ato de colonização, porque o colonialismo jaz exatamente na extensão da soberania de uma nação sobre um território além de suas fronteiras – e essa também é a experiência do racismo cotidiano. A pessoa que o experiencia sente como se estivesse sendo apropriada pela/o “*outra/o*” *branca/o*”. (KILOMBA, 2019, p. 224-225)

Dessa forma, a autora chama a atenção para o fato de que o ato colonial do racismo nos aprisiona de tal forma que somos obrigados a desfazê-lo. Kilomba (2019) nos conclama a sair desse estado de coisificação a partir do processo de descolonização, apresentando uma série de mecanismos de defesa do ego que o sujeito negro atravessa para conscientizar-se de sua negritude e da realidade do racismo, e assim proteger-se dos conflitos com o mundo exterior. Estes mecanismos são denominados de: negação / frustração / ambivalência / identificação / descolonização. Reconheço que vivenciei todos esses mecanismos em minha trajetória de mulher hoje consciente da minha negritude.

A negação, conforme pontua a autora, apresenta-se como um “mecanismo de defesa do ego no qual uma experiência só é admitida ao consciente em sua forma negativa” (Kilomba, 2019, p. 236), protegendo o sujeito da ansiedade, ao afirmar que não é negra/o de verdade. Neste estágio me encontrei quando busquei me aproximar, de alguma forma, das características do sujeito branco para me sentir aceita, alisando o meu cabelo e me denominando morena. Em seguida, a autora segue apontando o mecanismo da frustração que diz respeito ao estado quando percebemos que estamos em completa privação dentro do mundo conceitual branco, revelando insatisfação ou incapacidade, e gerando, portanto, a frustração. Foi quando percebi que, embora negasse a minha negritude, eu estava longe de pertencer a este mundo conceitual branco. Já a ambivalência revela os sentimentos de amor e

ódio imbricados em nosso ser dentro dessa relação com o sujeito branco. Por fim, a identificação, já apontando para a descolonização, é o mecanismo no qual buscamos nos identificar com pessoas negras, suas histórias, experiências, conhecimentos, dentre outros elementos. É quando buscamos nos aproximar e nos apoiar nos nossos, quando percebemos, como diz a canção do *rapper* Emicida, que *tudo o que nós tem é nós*⁸.

Todo esse processo leva ao estado de *descolonização*, “isto é, internamente, não se existe mais como a/o “Outra/o”, mas como o eu. Somos eu, somos *sujeitos*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade” (Kilomba, 2019, p. 238). Descolonizar o “eu” significa, portanto, quebrar os grilhões do império colonial que nos atravessa por meio do racismo para assumirmos quem somos, e não aquilo que a branquitude determina que deveríamos ser.

Assim, costumo dizer que tenho 35 anos de idade, mas venho me constituindo mulher negra há apenas cerca de 8 anos. E nesse percurso vou me reconstruindo, ressignificando e me retroalimentando, seja pelo processo de identificação com personalidades e intelectuais negras e negros com as quais passei a ter contato de forma mais afetiva e efetiva, seja pelo intercruzamento de diálogos e narrativas de vida das professoras negras que compõem o coletivo de professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos onde atuo, narrativa essa consubstanciada por práticas amparadas em uma concepção de educação antirracista e que tem como foco central os corpos sagrados de meninas e meninos, pretas e pretos, que nos fazem diariamente pensar e repensar a nossa prática pedagógica.

Quando conheci a história e os escritos de Carolina Maria de Jesus neste ambiente de atuação dentro do CMEI, fiquei por muito tempo mergulhada em profundas reflexões, e a principal questão que me atravessava era: por que a escola, a universidade ou o cânone literário não me proporcionaram conhecer as obras e a história de vida dessa escritora e de tantas outras/outros escritoras/escritores negras/ngros? Uma mulher negra como Carolina, de cabelos crespos, não figurava e ainda não figura na mentalidade social e nos círculos acadêmicos como uma intelectual em potencial. É preciso, portanto, romper com o *epistemicídio*⁹ (GROSGOUEL, 2016) que opera nas estruturas acadêmicas e escolares, para

⁸ Trecho da canção Principia, de Emicida, rapper, cantor e compositor paulista. Letra da música disponível em < <https://www.lettras.mus.br/emicida/principia-part-fabiana-cozza-pastoras-do-rosario-e-pastor-henrique-vieira/>>. Acesso em 20/10/2021.

⁹ De acordo com Ramón Grosfoguel (2016), o epistemicídio se constitui como um mecanismo que busca apagar e inviabilizar as produções acadêmicas e intelectuais do povo preto que tem sido historicamente subalternizado e

que nossos corpos negros encontrem lugar de ressignificação e atuação. Para que, rompendo com a violência da colonização que ainda nos acomete, possamos, enfim, enegrecer os nossos corpos, num verdadeiro ato de descolonização. Por isso, na tentativa de lutar e resistir, buscamos coletivamente não negar quem somos: mulheres negras, que propõem um currículo e um fazer docente não mais distante das nossas experiências, das nossas comunidades e das nossas negritudes, que vêm, assim, desde 2014 construindo uma Educação antirracista e desobediente com crianças pequenas.

1.3 Processos (auto)biográficos: com a palavra, nós, professoras negras!

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.

Lélia Gonzalez, 2020

A epígrafe que inicia este tópico nos leva a constatação acerca do lugar que historicamente é imposto à mulher negra em nossa sociedade: um lugar de subalternidade, invisibilidade e silenciamento. Lugar este estabelecido dentro dos moldes de uma sociedade marcada por uma autorização discursiva que é estruturalmente branca/colonial/patriarcal (RIBEIRO, 2019). Dessa forma, nosso lugar de fala é constantemente silenciado e ocupado pela fala de outros que pretensamente pensam/falam por nós. Como mulheres negras, assumir nosso *Lugar de fala*, conforme propõe a filósofa brasileira Djamilia Ribeiro (2019) em sua obra de mesmo nome, se constitui em um movimento político de extrema relevância e urgência para garantir que nossas vozes ecoem nos diversos espaços que ocupamos, a fim de desestabilizar e transcender a autorização discursiva hegemônica e provocar profundas transformações sociais.

A escolha teórico-metodológica nesta pesquisa alinha-se à intenção de ampliar nossas vozes como mulheres negras na medida em que nos autorizamos, por meio da escrita, a ocupar lugar de *sujeitas históricas, políticas* e sociais que somos. Mesmo marcadas pela

massacrado, sendo esta também uma forma de aniquilamento de conhecimentos relacionada ao extermínio dos povos marginalizados que também produzem conhecimento.

intersecção de opressões presentes na sociedade, ousamos resistir, e nossa resistência se constitui lugar de potência na medida em que pensamos, falamos, escrevemos, teorizamos. A palavra, ao nos pertencer, seja ela falada ou escrita, constitui instrumento de poder capaz de transformar a sociedade.

Com o objetivo de analisar de que maneira a construção de práticas pedagógicas antirracistas realizadas entre os anos de 2014 e 2019 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos impactou no processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras, a fim de desenhar um suporte teórico-metodológico que possa ser utilizado por professoras da Educação Infantil, encontrei no método (auto)biográfico um caminho possível para quebrarmos as máscaras do silenciamento (KILOMBA, 2019) que a sociedade insiste em nos impor, e assim nos desvencilharmos do lugar que historicamente nos tem sido destinado. Desta forma, torna-se importante refletir aqui a partir das contribuições teóricas apontadas por algumas/alguns autoras/autores: Grada Kilomba (2019) ao refletir a urgência de uma epistemologia outra capaz de subverter a ordem hegemônica que impera nos espaços acadêmicos e que nos permita teorizar a partir de nossas subjetividades; Conceição Evaristo (2020) e suas formulações a partir do conceito de escrevivência; Marie-Christine Josso (2004), Elizeu Clementino Souza (2007), António Nóvoa (2014) e Roberto Sidnei Macedo (2015) ao estabelecerem destaque às experiências e às narrativas de formação dentro do campo dos estudos (auto)biográficos; dentre outras pesquisadoras que contribuem de forma significativa para a discussão como Anne-Marie Milon Oliveira (2014), Fátima Santana Santos (2019) e Cristiane Santos de Melo (2020).

Em sua obra, Grada Kilomba (2019) nos traz a ilustração da máscara de Anastácia para falar sobre a máscara do silenciamento e discutir como pessoas negras são silenciadas pela branquitude diante do medo daquilo que o sujeito negro tenha a falar sobre as verdades e segredos acerca da escravização, do colonialismo e do racismo. Também em suas reflexões, a autora aponta como o racismo viola a nossa subjetividade como pessoas negras, ao negar-nos o status de sujeitos, já que nossos interesses políticos, sociais e individuais não são levados em consideração na sociedade de forma geral. A autora aponta ainda como a violação das nossas subjetividades ocupa de forma privilegiada o meio acadêmico que, colonialmente estabelecido, tem suas estruturas de validação do conhecimento controladas por acadêmicas/acadêmicos brancas/brancos que detêm o poder e mantêm tais estruturas intactas, na medida em que nós, pessoas negras, continuamos sendo inviabilizados juntamente com as nossas produções nesses espaços que se configuram como espaços de poder. A autora

argumenta, então, que o que se encontra na academia “não é uma verdade científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de ‘raça’” (KILOMBA, 2019, p. 53). Logo, a branquitude determina o que é válido e erudito.

Romper com esta máscara e com o que a autora vai chamar de mito da objetividade do conhecimento e de mito da universalidade do conhecimento é, portanto, um ato contra-hegemônico a fim de nos posicionarmos como *sujeitas* que também produzem conhecimentos, e produzem certamente a partir de outros lugares. Somente atuando a partir das nossas epistemologias pretas será possível descolonizar a ordem do conhecimento que historicamente tem sido européia/branca/patriarcal.

Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os como menos válidos. (...) Sendo assim, 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. (KILOMBA, 2019, p. 54 e 58)

São esses discursos pretensamente neutros que, oriundos da academia, se infiltram nos contextos escolares por meio de currículos que perpetuam essa mesma ordem do conhecimento: europeia/branca/patriarcal. A escolha por um caminho metodológico que pudesse evidenciar nossas lutas, angústias, dores e, também, nossos processos de resignificação, reinvenção e autorização por meio da prática pedagógica, tornou-se fundante nesse processo de nos colocarmos como interlocutoras/autoras diante desse sistema de dominação no qual estamos inseridas, num movimento de insubordinação e desobediência amparado em epistemologias outras. Entender e nos posicionarmos de forma efetiva em nosso *Lugar de fala* é, sobretudo, compreender nossa posição de mulheres negras professoras atuantes no chão da escola da Educação Infantil que, ao revistar nossa prática, fomos mobilizadas a questionar um currículo quem tem sido sistematicamente eurocentrado, para instaurarmos um projeto pedagógico pautado em uma concepção de educação antirracista/desobediente.

Dessa forma, essa pesquisa é consubstanciada por narrativas docentes, tendo como

fonte nossas próprias experiências a partir de uma abordagem compreensiva amparada por uma abordagem hermenêutica fenomenológica, pois, como bem pontua Elizeu Clementino de Souza (2007), esta abordagem “destaca a importância do sujeito no seu papel de intérprete, onde a memória tem uma importância fundamental.” (SOUZA, 2007, p. 63) Além disso, pontua também que “trabalhar com a memória (...) faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores” (SOUZA, 2007, p. 63-64) e nessa reconstituição da memória são nossas referências e sensibilidades que dão corpo ao que é lembrado.

A principal implicação do paradigma hermenêutico/compreensivo para a produção de conhecimento é a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano, ao mesmo tempo em que reconhece a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo. Nestes termos, a memória aparece como elemento fundamental na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo. (SOUZA, 2007, p. 64-65)

Ao escolher a (auto)biografia como caminho, considero minha narrativa, a minha história de vida, entrelaçada às narrativas e histórias de vidas das professoras do CMEI, onde também atuo como docente. Por esta razão o “auto” entre parêntese e o “biografias” no plural se configuram pela presença, nesta pesquisa, de narrativas que se expressam a partir de uma realidade coletiva, pelo intercruzamento de vozes que evidenciam experiências vividas por mim em minha trajetória de vida e pelo coletivo de professoras negras que ocupam o espaço da Educação Infantil no CMEI. Dessa forma, primeira e terceira vozes se cruzam, se intercruzam e se entrelaçam enunciando esse *nós coletivo*, enunciando experiências de (trans)formação e de resignificação identitária que, de forma irmanadas, fomos tecendo ao passo que construíamos (e continuamos a construir) caminhos metodológicos de práticas antirracistas que nesta pesquisa também serão relatadas.

Ao contemplar nossas experiências entrelaçadas, compreendemos, portanto, que as biografias de mulheres negras evidenciam não apenas um “eu”, um sujeito isolado, mas um “nós”, um “eu coletivo”. Conceição Evaristo (2020) ao tecer o conceito de *escrevivência* concebe-o como uma escrita de mulheres negras que tem por objetivo desfazer as marcas coloniais à medida que estas se apropriam dos signos gráficos para ocuparem outros lugares. Dessa forma, afirma com uma autorização subversiva que “a nossa escrevivência não é para

adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020, p. 30). Ao pontuar que sua escrita é contaminada por sua condição de mulher negra e pobre, Evaristo extrapola os sentidos da escrita de si, refletindo, sobretudo, que essa condição não diz respeito apenas a uma individualidade, mas a história de muitas vozes, de um coletivo que experimenta diariamente as marcas da escravização que ainda se encontram fincadas em nossa sociedade. Ou seja, a escrevivência é uma escrita de nós.

(...) a Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrevivência já demande outra leitura. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (EVARISTO, 2020, p. 38)

Amparadas por essa coletividade e tendo como *lócus* o chão da escola, as nossas narrativas de professoras pretas se apresentam como uma perspectiva rica para reflexão, à medida que nos possibilitam estabelecer uma relação entre as nossas experiências de vida e nossa experiência profissional, permitindo refletir problemas de ordem existenciais, sociais, políticos e pedagógicos.

Marie-Christine Josso (2004) apresenta as narrativas como uma experiência formadora em potencial, pontuando que no trabalho biográfico a experiência é conceito chave que articula o processo de formação e de conhecimento. António Nóvoa (2014) também vai considerar, assim como Josso (2004), esse processo como um processo de autoformação, pontuando o método biográfico simultaneamente como um meio de investigação e um instrumento pedagógico, justificando a sua dupla função no domínio das ciências da educação e da formação. Para este autor,

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se a medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito torna-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.* (...) Mas a abordagem biográfica não deve ser entendida unicamente nessa dimensão, pois ela procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos formandos o estatuto de investigadores.” (NÓVOA, 2014, p. 154-155)

Ao traçar uma distinção entre vivência e experiência, Josso (2004) propõe que as vivências só atingem o status de experiência quando há um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido, tomando a experiência formadora sob o ângulo da aprendizagem, ou seja, tal “experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-48). Dessa forma define que há uma relação direta entre formação e experiência, defendendo que a formação é experiencial ou não é formação, e que esta, ao acontecer, afeta de maneira incisiva a nossa subjetividade e as nossas identidades, transformando-as, seja de forma mais ou menos significativa.

Roberto Sidnei Macedo (2015) estabelece a experiência para além das vivências, defendendo que a experiência não pode ser reduzida apenas ao vivido, ela é, sobretudo, pensada. Dessa forma, assim como Souza (2007), Josso (2004) e Nóvoa (2014), Macedo também pontua a pesquisa da/com a experiência a partir de uma perspectiva da formação. Para este autor,

a experiência não pode ser considerada um adorno em relação a formação, uma ponte que facilita o caminhar da aprendizagem, mas um verdadeiro referencial que nos serve para avaliar uma situação, uma atividade, um conhecimento novo, um *ser* em transformação. (MACEDO, 2015, p. 39)

Josso (2004), ao elaborar suas reflexões e teorizações sobre as narrativas de formação, pontua a importância do trabalho biográfico para além da compreensão sobre como nos formamos. Ao definir o estudo biográfico como um caminhar para si, aponta-o sobretudo como um processo-projeto de conhecimento da existencialidade. Nessa empreitada, defende a autora, o sujeito, a partir do conhecimento de si, não apenas compreende como se formou, mas sobretudo toma consciência de que este reconhecimento de si como sujeito permitirá um caminhar a partir de uma auto-orientação possível. Dessa forma pontua que

Elaborar a sua narrativa de vida (...) constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou marcas do passado, assim como nas perspectivas dos desafios presentes entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por esta perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que o obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem que ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e tomada de consciência da

realidade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. É no decurso dessa orientação, em que o presente é articulado com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos.” (JOSSO, 2004, p. 60-61)

Ou seja, narrar nossas experiências no chão da escola, além de ser em si um processo formativo, nos possibilitando a compreensão sobre como nos formamos, nos permite também um olhar prospectivo a partir de uma auto-orientação que nos possibilita dar continuidade a nossa história e aos nossos projetos, de forma reforçada e consciente.

Voltando a Macedo (2015) e suas reflexões sobre a experiência, este autor traz uma discussão chave que orienta a escolha teórico-metodológica nesta pesquisa, ao apontar e contextualizar a pesquisa da/com a experiência dentro do cerne das epistemologias contra hegemônicas. Ao estabelecer que “a experiência institui uma memória incorporada, ou seja, o corpo cria e, ao mesmo tempo é habitado pela experiência” (MACEDO, 2015, p. 25), Macedo sinaliza a construção do conhecimento a partir de outra perspectiva.

Sendo o nosso corpo habitado pelas nossas experiências, é possível compreender, a partir de tais postulações, que partimos, portanto, de outro lugar, ou seja, das nossas próprias subjetividades e das nossas práticas pedagógicas desobedientes para a construção de conhecimentos outros. Dessa forma, é também objetivo desta pesquisa buscar alinhar tais práticas às teorias que questionem a ordem hegemônica.

A experiência está na base e no movimento das epistemologias *experenciais e militantes* (MACEDO, 2012) como *modos outros* de criação de saberes, com conquistas políticas epistemológicas e heurísticas significativas, inauguradas nos movimentos epistemológicos da metade e do final do século passado e em processo de consolidação do início desse século. No caso das epistemologias experenciais, são caracterizadas por saberes multirreferenciados, valorando a experiência para além do que as tradições científicas e acadêmicas hierarquizaram como válidos, interessados que estão em compreender os etnométodos pelos quais todos os atores sociais, para todos os fins práticos, interpretam e organizam suas realidades e acabam construindo suas “ordens sociais”. (MACEDO, 2015, p. 20)

Ao narrar nossas experiências, são nossas vozes que são enunciadas, e não a de outras/outros. Como nos diz Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA BONDÍÁ,

2002, p. 21). Elas, portanto, estão habitadas em nossos corpos pretos, femininos, periféricos, e precisam ser enunciados a partir desse nosso *Lugar de fala*. Enunciá-las por meio da escrita é uma forma de entrarmos em cena enquanto *sujeitas* que historicamente tem tido sua existência negada nos diversos espaços sociais. Nossa escrita amparada em nossos processos subjetivos é, portanto, uma forma de afirmação da nossa existencialidade. As nossas narrativas de formação, as nossas escritas de si/de nós mulheres negras periféricas, tornam-se, portanto, ato de desobediência, pois, no contexto da ordem hegemônica que é colonialista/branca/patriarcal, cabe questionar: quem estaria autorizado a escrever? Como bem reflete a pensadora Fátima Santana, uma das vozes que se entrelaça a minha no contexto das experiências vivenciadas no CMEI,

A nossa desobediência nasce fruto de um processo educativo que foi marcado pela hierarquização de saberes, que quase inviabilizou pensarmos numa epistemologia que garantisse a escrita de si articulada à sistematização de nossos saberes afro-brasileiros e ancestrais. Portanto, optamos não sermos só uma voz, mas compreendermos que a multiplicidade de vozes caminha com a nossa escrita. (SANTANA, 2019, p. 24)

Enveredando pela dual cisão de ordem/poder e desobediência, no artigo “Escrita de si, poder e autorização” Anne-Marie Milon Oliveira (2014) estabelece a escrita como um instrumento de poder na medida em que nos assumimos como autoras e como tal somos reconhecidas. Em diálogo com diversos autores, Oliveira chega à conclusão que a escrita de si se constitui um caminho valioso para uma escrita autorizada capaz de romper com a alienante submissão ao poder/desejo do outro ou, como ela sinaliza a partir do filósofo Étienne de La Boétie, capaz de romper com a servidão voluntária. A escrita de si constitui-se então como instrumento de autorização e empoderamento.

A escrita de si pode se revelar um instrumento precioso de pensamento (Vygostky), de aquisição de poder sobre as circunstâncias (Foucambert). Mas somente pode abrir o caminho à autorização (Ardoino) e ao empoderamento, à ação transformadora, numa relação dialética com a conscientização (Freire). As escritas de si – escrita de apropriação e afirmação de um poder – constituem uma ferramenta preciosa para extirpamos, de dentro de nós, em diálogo com nossos alunos, nossos semelhantes, o que nos faz cúmplices da servidão voluntária. Para explorarmos o duro desejo de desejar. (OLIVEIRA, 2014, p. 166)

Antes de encerrar esse breve escopo teórico que embasa não apenas a pesquisa aqui apresentada mas as ações do âmbito do porvir, considero importante trazer também as reflexões de Cristiane Melo, mais uma das vozes que se entrelaçam a minha nessa caminhada

no CMEI. Em suas reflexões em diálogo com Conceição Evaristo, Melo (2020) estabelece as contribuições da escrita de si/escrita de nós para a construção de uma educação capaz de desmontar a ordem colonial do conhecimento.

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. (MELO, 2020, p. 38)

Portanto, as nossas narrativas aqui enunciadas se configuram como lugar de denúncia e de resistência às opressões de raça, classe, gênero que permeiam a academia e o currículo escolar que, historicamente, são espaços marcados por uma autorização eurocêntrica, branca e patriarcal. E não apenas isso, pois tais narrativas situam-se, sobretudo, dentro de um campo de transformação das configurações de poder ao enunciarmos uma autorização outra que é feminina, negra e periférica. Ao narrarmos nossas experiências vivenciamos processos de autoformação, de (trans)formação, de construção de conhecimentos outros, de reinvenção, autorização, empoderamento e inserção no mundo a fim de reafirmarmos a nossa existencialidade. Voltando a epígrafe deste tópico, pelas palavras de Lélia Gonzalez que também são nossas, o lixo vai falar, pensar, escrever, teorizar, e numa boa.

CAPÍTULO 2

Re-existindo com nossa identidade de professora negra: caminhos interseccionais de raça, classe, gênero e profissão na luta por uma educação antirracista/desobediente.

2.1 A questão da identidade: algumas discussões teóricas

Ao analisar como professoras negras têm transformado suas identidades à medida que constroem práticas de uma educação antirracista/desobediente no chão da escola, torna-se necessário trazer reflexões teóricas acerca da questão da identidade, temática essa que tem sido amplamente discutida nos diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais. Embora seja uma temática que tem suscitado grandes debates, Stuart Hall (2020) defende que este é um conceito complexo, “muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2020, p. 9). Longe de aprofundar o tema, dada a sua complexidade e não sendo objetivo deste estudo, a intenção aqui é abordar algumas questões que nos possibilitem mais adiante discutir sobre as nuances envolvidas no processo de construção da identidade das mulheres negras professoras atuantes na Educação Infantil.

Falar de identidade relaciona-se de imediato ao processo de constituição do indivíduo em sua subjetividade e individualidade, envolvendo questões referentes a: Quem sou eu? Quais características modulam minha subjetividade? Quais pensamentos e emoções conscientes e inconscientes me constituem? Quais características físicas me definem? Dessa forma, a questão da identidade estaria estritamente atrelada ao seu aspecto pessoal. Porém, Kathryn Woodward (2014) chama-nos atenção para o fato de que essa subjetividade é vivida “em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”, sendo assim, não é possível falar de identidade de forma isolada e deslocada de um contexto mais amplo e coletivo.

Conforme aponta Tomaz Tadeu da Silva (2014), a temática da identidade tem como base a tensão existente entre duas perspectivas: a essencialista e a não essencialista. Em síntese, uma perspectiva essencialista é aquela que tende a fixar e estabilizar a identidade como algo possuidor de uma essência que não se altera ao longo do tempo. Já a perspectiva não essencialista enfatiza que as identidades não são essências fixas, mas são fluidas, vistas como um processo em andamento, sujeitas, portanto a constantes processos de transformação. Logo, a primeira perspectiva assume contornos puramente biológicos, concebendo um sujeito

que assume uma essência desde o nascimento e que não muda até o fim de sua vida, já a segunda leva em consideração os contornos históricos e os contextos sociais e culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. É a partir dessa perspectiva não essencialista que será possível conceber os processos de construção, ressignificação e transformação das nossas identidades enquanto mulheres negras professoras atuantes no chão da Educação Infantil.

Quanto ao caráter de construção ao qual a identidade está sujeita, outros autores também apontam esse aspecto em suas discussões, tal como Claude Dubar (2020) que afirma que “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2020, p. 135), sendo que essa construção se processa na relação consigo mesmo e com o outro, por meio do processo de socialização. Também Nilma Lino Gomes (2002) em suas reflexões aponta que a identidade não é construída no isolamento, mas negociada durante a vida toda por meio de diálogos exteriores e interiores, consigo mesmo e com os outros, sinalizando que tanto a identidade pessoal como a socialmente derivada são construídas nesse espaço aberto e dependem dessas relações dialógicas estabelecidas.

Para Stuart Hall (2020) a discussão em torno da temática da identidade na pós-modernidade se apresenta essencialmente a partir do entendimento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2020, p. 9). Dessa forma, o autor avalia a existência de uma “crise de identidade” apontada por teóricos a partir de um contexto de mudança estrutural propiciada pela globalização e que vem transformando as sociedades modernas no final do século XX, colocando-as em um fluxo contínuo de mutação e movimento. Ou seja, as mudanças que desestabilizaram e fragmentaram as identidades advêm do contexto social cada vez mais mutável ao qual elas estão inseridas.

O autor, examina, então, as definições de identidade a partir da noção de sujeito, descrevendo assim três concepções de identidade desenvolvidas ao longo da história, sendo elas a concepção do sujeito iluminista, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Como é sabido, a concepção do sujeito iluminista partia de uma concepção essencialista do sujeito dotado de razão e de consciência, com uma identidade totalmente centrada e “individualista”, cuja essência, núcleo, o acompanha desde o nascimento até a sua morte. Já a noção do sujeito sociológico partia do entendimento de que esse indivíduo não é autônomo e autossuficiente,

mas forma-se na relação com outras pessoas do seu convívio, na interação com a sociedade. Sua essência, ainda que sob controle, mantém interação com o mundo exterior e “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2020, p. 11). Por fim, segundo o autor, é essa identidade estável e unificada que está entrando em declínio/colapso, fragmentando e se deslocando, de modo que o sujeito pós-moderno é então composto não apenas de uma única, mas de várias identidades, as vezes contraditórias ou não resolvidas, abertas, fragmentadas e inacabadas.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções. De tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (ver Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2020, p. 11 e 12)

O autor aponta ainda o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social, como um dos grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas que possibilitaram o descentramento final do sujeito cartesiano e sociológico: ao abrir para a contestação política de campos outros da vida social (a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão do trabalho, o cuidado com as crianças etc.); ao politizar a identidade, a subjetividade e o processo de identificação; ao questionar a noção de homens e mulheres como parte da mesma identidade – “a humanidade” – tomando como base a questão da diferença sexual; ao possibilitar ampliar as discussões ao abrir o leque para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero (HALL, 2020). Dessa forma, podemos então apontar especificamente o movimento feminista negro (AKOTIRENE, 2019; CARNEIRO, 2003; GONZALEZ, 2020) também nesse processo de contribuição para o descentramento e fragmentação do sujeito ao questionar e fragmentar a categoria mulher antes apontado como uma categoria unificada, mas que, de forma implícita, inclui apenas mulheres brancas.

É importante refletir juntamente com Hall (2020) as possibilidades que se abrem com a emergência do sujeito pós-moderno, já que há uma multiplicidade de identidades habitando em nós e estas sofrem influências das formas como somos representados e interpelados nos diferentes contextos que ocupamos. Elas não são, portanto, dadas, obras da natureza, mas estão em constante processo de construção, e se elas são construídas, podem também ser ressignificadas e transformadas dentro de contextos de dominação, onde, por exemplo, mulheres brancas detêm uma certa legitimidade e poder sobre mulheres negras. Dentre as diversas identidades que compoem o meu eu enquanto mulher negra, quando reflito a partir do processo de construção da minha identidade negra, por exemplo, penso nas diversas formas como esta identidade esteve representada nos diversos contextos de convivência que atravessei e que contribuíram de forma significativa para as construções negativas e rejeições que fiz a minha negritude. Ao vivenciar processos de ressignificação, as configurações dessa imagem de negritude foram transformadas, a ponta de sentir-me afetada de outro lugar quando meu irmão, conforme relato feito no início deste trabalho, questionou: “*você vai dizer que você é negra?*”. Pensar nas identidades enquanto celebrações móveis e abertas é pensar nessas possibilidades que os contextos, as representações ou interpelações proporcionam, imbricadas também com a forma como nos posicionamos diante desses contextos e representações ou interpelações, pois como também sinaliza o autor em outra obra, “esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2014).

Já Kathryn Woodward (2014) pontua que conceber a identidade de forma não essencialista é uma questão tanto de “tornar-se” quanto de “ser”, pois esta perspectiva não nega que a identidade tenha um passado, mas reconhece que, “ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação” (WOODWARD, p. 28, 2014) A autora pontua também que reivindicar uma posição de identidade não envolve necessariamente um apelo a autenticidade e à verdade enraizada na biologia, mas que, de forma alternativa, argumenta em favor de um reconhecimento da posicionalidade e de uma política de localização que, referenciando Henrietta Moore, inclui diferenças de “raça”, classe, sexualidade, etnia, religião entre as mulheres. Ao argumentar em favor de um reconhecimento da posicionalidade e de uma política de localização, Kathryn Woodward (2014) nos possibilita pensar as diferenças e definir um lugar de raça para mulheres negras, lugar esse que, como veremos mais adiante no próximo tópico, não se encontra fixada na biologia, já que raça, biologicamente falando, se apresenta como um

conceito inexistente, mas envereda-se por meio de um discurso social, sendo raça, portanto, um conceito político e ideologicamente necessário (MUNANGA, 2020).

Dessa forma, é importante considerar que em torno da questão da identidade está também a sua estreita e dependente relação com a diferença, já que só posso afirmar, por exemplo, que sou negra porque existem outros seres humanos que não são, ou seja, aquilo que me define (o que sou) é o que me diferencia dos outros (o que o outro é). É dentro dessa estreita e dependente relação que Tomaz Tadeu da Silva (2014) vai refletir sobre como a identidade e a diferença são marcadas pelas relações de poder.

O autor define a identidade e a diferença como atos de criação linguística, não sendo elementos naturais que possuem uma essência, mas se apresentam como resultados de produções sociais e culturais. Referenciando o linguista Ferdinand Saussure, o autor aponta a língua como um sistema de diferenciação que possui uma estrutura não muito segura, mas que balança, sendo caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade. Dessa forma aponta a identidade e a diferença como tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem que as sustentam, sendo, portanto, o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Nessa perspectiva, identidade e diferença estão, portanto, sujeitas às relações de poder. Logo, o autor aponta que elas não são inatas, mas sim impostas (SILVA, 2014).

O autor aponta ainda que nessa relação de poder uma determinada identidade é fixada como a norma, constituindo-se assim umas das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e da diferença.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger (...) uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. (SILVA, 2014, p. 83)

Refletindo especificamente a identidade negra a partir dessa relação entre identidade e diferença e as relações de poder que se estabelecem, o antropólogo e professor congolês Kabengele Munanga (2020) é cirúrgico quando diz que “os negros não foram colonizados

porque são negros; ao contrário, na tomada de suas terras e na apropriação da força de seu trabalho, com vistas à expansão colonial, é que se tornaram pretos” (MUNANGA, 2020, p. 76). Uma identidade, portanto, imposta, carregada de significados impostos, a fim de atingir desígnios coloniais. A diferença serviu de pretexto para a inferiorização. A identidade negra tem assim historicamente ocupado lugar de inferioridade imposto pelo homem branco. Porém, reivindicações também históricas da população negra tem questionado e disputado espaço dentro desse processo de produção simbólica e discursiva, tendo em vista as consequências políticas e sociais da inferiorização da identidade negra.

Sylvia Caiuby Novaes (1993) defende que a identidade só pode ser evocada no plano do discurso, surgindo assim como um instrumento de criação de um *nós coletivo*, e constituindo-se, portanto, como um conceito vital para os grupos que o reivindicam. Para a autora

este nós coletivo refere-se a uma identidade (igualdade) que, efetivamente, nunca se verifica, mas que é um recurso indispensável do nosso sistema de representação. Indispensável porque é a partir da descoberta e da reafirmação – ou mesmo criação cultural – de suas semelhanças que um grupo qualquer, numa situação de confronto e de minoria, terá condições de reivindicar para si um espaço social e político de atuação. (...) Acreditamos que esse nós coletivo, esta identidade “ampla” é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido. (NOVAES, 1993, p. 24-25)

Sendo assim, enquanto mulheres negras, invocarmos uma posição de identidade ao reafirmamos a nossa identidade afrodiáspórica em um mundo marcado pelo cruzamento de fronteiras onde configurações de poder pautado no racismo e no sexismo definem quem é superior e quem é inferior, determinando qual identidade e cultura detém o privilégio de ser representada, torna-se necessário para realizarmos esse movimento de luta que só é possível por meio da coletividade. Assumir uma posição de identidade ao evocar a identidade negra a partir desse *nós coletivo* não se constitui, portanto, em uma simples tentativa de unificar sujeitos tão diversos e plurais que constituem a população negra. Esse *nós coletivo* assume contornos políticos na luta por uma maior e mais efetiva atuação social e política. Para tanto, como veremos mais adiante, faz-se necessário compreender os processos históricos e sociais que culminaram com a inferiorização da identidade negra, e mais especificamente da mulher negra, imposta pelo colonizador durante o processo de diferenciação, resultando em mazelas ainda hoje sentidas.

2.2 Identidade negra, pra que te quero? Caminhando na intersecção de raça, classe e gênero

São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista e dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é um dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor.

Sueli Carneiro

Angela Davis (2017) nos diz que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Essa afirmação revela a importância do movimento de mulheres negras na mudança das configurações sociais, pois o lugar que tem sido destinado historicamente a nós mulheres negras pela norma eurocêntrica de padrão branco patriarcal está situado na base da pirâmide social, o lugar mais baixo e invisível que se pode ocupar. Para refletir acerca das condições impostas à mulher negra dentro dessa estrutura e situar a emergência do feminismo negro na luta pelo reposicionamento desse lugar ocupado pelos corpos pretos femininos, começemos nossas reflexões discorrendo antes sobre as condições impostas aos povos negros em diáspora em decorrência do racismo que penetrou em solos então denominados africanos, arrebatando esses corpos em uma odisséia violenta e desumanizadora.

Falar sobre a identidade negra, dentre outras questões, nos remete ao outro lado do Atlântico, buscando em África nossas raízes históricas e culturais como forma de resistir a ideia reducionista e estereotipada de que somos descendentes de “escravos”. Hoje considerado o berço civilizatório da humanidade, o continente africano e os povos que ali se encontravam foram sistematicamente tratados de forma pejorativa desde os tempos medievais¹⁰, sendo este tratamento legitimado com as primeiras navegações, limitando-os a uma unidade cultural e histórica, qualificando-os como selvagens, pobres, incultos e atrasados. Distorções, simplificações e preconceitos estão atrelados a ideia de África criada pelo homem branco ocidental, impondo todo um significado que não traduz a realidade expressa naquela região e nos povos que ali se encontram. Todos esses estigmas criados e

¹⁰ Arnaut e Lopes (2008) apontam que essa menção pejorativa pode ser observada já nas interpretações medievais a respeito da constituição do mundo, onde a África era associada ao bestiário com imagens e textos sobre animais fabulosos.

perpetuados ainda hoje ignoram a diversidade étnica e cultural existentes naquela imensa extensão territorial.

Essa perspectiva eurocêntrica de África que permeia a mídia, os livros didáticos e a sociedade como um todo, historicamente tem colocado a população negra no Brasil em posição de não sentir orgulho de suas raízes. Essas representações racistas e preconceituosas relacionadas à África fazem parte do mesmo processo histórico de aniquilamento ao qual foram submetidos os africanos em diáspora, afetando sobremaneira os processos pelos quais vem se dando, a partir de então, a construção da identidade negra. Ainda assim, como bem definem Luiz Arnaut e Ana Mônica Lopes (2008), enfatizamos que a África se constitui para a população afro-brasileira uma referência existencial e são esses “referenciais que nos permitem pensar em uma sociedade na qual os negros ocupam lugares importantes; em que a aparência não é descrita como ruim e que a cor da epiderme não define o lugar social a que estamos reservados” (ARNAUT; LOPES, 2008, p. 11).

Foi na invasão às terras situadas do outro lado do Atlântico que se deu início um longo processo de coisificação, inferiorização e extermínio do povo negro. Na travessia do Atlântico, no chamado tráfico negreiro, esses corpos desalmados e desumanizados adentraram essa terra chamada Brasil, também invadida, carregando os estigmas impostos pelos invasores com a principal intenção de explorá-los em sua força de trabalho para manter seus impérios econômicos de dominação. Assim, deu-se início um processo de construção da identidade negra permeado por aquilo que o colonizador, no contato com o diferente, definiu sobre quem seríamos: o tipo negativo e inferior, étnico e culturalmente (NASCIMENTO, 2016).

Em seu artigo denominado “O significado de raça dentro da colonialidade do ser e do saber”, referenciando Stuart Hall, que por sua vez dialoga com as contribuições do linguista Ferdinando Suassure, Luiz Rafael Gomes (2021) apresenta a questão da diferença como dispositivo fundamental para a produção do significado. No âmbito das relações raciais, esse processo de criação de significado se deu dentro de um campo de disputa, e nesse campo de disputa o colonizador ao tomar o controle da narrativa, detém o poder e cria um sistema de significados que inferioriza os demais povos com o intuito de subjugar-los e impor esses significados. Dessa forma, o autor vai pontuar que “marcar a diferença entre culturas é significá-las. E conseqüentemente a desvalorizar qualquer outra forma que fuja aos padrões aceitos como normalidade” (GOMES, 2021, p. 108), ainda que dentro de um sistema classificatório que não é permanente. A partir dessas reflexões, o autor aborda como o

conceito de raça foi forjado ao longo do tempo e como sua aplicação serviu e vem servindo aos interesses sociais e econômicos da classe dominante. Um conceito que foi transportado das ciências naturais para estabelecer e legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais. Raça vai servir então como instrumento para dominação, a partir da ideia de que as características biológicas colocavam esses outros povos em posição de inferioridade em relação ao homem branco, padrão ideal de humanidade, impondo assim um padrão de poder com base na criação dessa categoria a fim de legitimizar seus ideais de exploração.

a secularização do projeto colonial, e do pensamento burguês europeu, juntamente ao conseqüente aprimoramento de suas experiências sociais associadas às condições materiais propiciadas pela invasão e saque das Américas e África, e da escravização dos povos africanos, possibilitaram a constituição de um sistema econômico mundial pautado nos valores eurocêntricos de sociedade e cultura. Em outras palavras, um sistema capitalista de dominação mundial, moderno, branco, patriarcal eurocêntrico, racista, colonial. (GOMES, 2021, p. 115)

Luiz Rafael Gomes (2021) ainda pontua a violência da colonização que, ao impor a ideia de raça e reduzir os povos encontrados a simples categorias generalizando-as (nomear de africanos uma diversidade de povos, por exemplo), desmantela e invisibiliza as diversidades étnicas e culturais desses povos que possuíam suas próprias denominações e identidades, geografias e historicidades.

Foi no contato com esses corpos que o colonizador impôs toda sua suposta superioridade a fim de “coisificá-los”, acorrentá-los e, mesmo após uma suposta libertação, continuar cumprindo sua estratégia genocida. Abdias do Nascimento (2016) denuncia em sua obra “O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado” toda essa estratégia de extermínio posta em prática através do branqueamento e do embranquecimento cultural. O branqueamento, patrocinado pela política de imigração, em seu teor ideológico determinava que o Brasil tinha que ser branco e capitalista através da importação de mão de obra, após transformar o bom escravo em um inútil trabalhador. Como requisito, essa mão de obra tinha que pertencer a uma raça superior: branca e europeia. A ideologia do branqueamento penetrou profundamente na sociedade brasileira fundamentada por teorias racistas, fazendo eco ainda hoje no imaginário social.

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do

Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico político e cultural da sociedade do país. (...) a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada “democracia racial” que só concede aos negros um único “privilégio”: aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, 2016, p. 111)

Em decorrência de toda essa estratégia de extermínio da população negra por meio do branqueamento e embranquecimento cultural, as consequências na construção da identidade negra apresentam-se destrutíveis ainda hoje. Ao delinear uma sociologia do negro brasileiro, o sociólogo Clóvis Moura (2019) faz uma análise aprofundada dos mecanismos sociais e simbólicos de dominação que afetam a população negra, pontuando como a identidade e a consciência étnica são “penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante.” (MOURA, 2019, p. 91). O reflexo desse processo é bem percebido no recenseamento de 1980 em que, conforme analisa o autor, um “total de 136 cores demonstra como o brasileiro foge da sua realidade étnica, da sua identidade, procurando, através do simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior.” (MOURA, 2019, p. 91-92).

Tal fuga ainda se mostra presente na vida da maioria da população afrodiáspórica. Diante desse cenário, é possível que boa parte da população negra no Brasil recorra a classificação “parda” do IBGE¹¹ não por se reconhecerem pessoas negras, mas, de forma oposta, o fazem como uma forma de fuga dessa identidade. Sueli Carneiro (2011) em suas análises defende que

Talvez o termo “pardo” se preste apenas a agregar os que, por terem sua identidade étnica e racial destroçada pelo racismo, pela discriminação e pelo ônus simbólico que a negritude contém socialmente, não sabem mais o que são ou, simplesmente, não desejam ser o que são. (CARNEIRO, 2011, p. 67)

Nesse cenário de séculos de opressão e silenciamentos, torna-se importante, portanto, uma conscientização da nossa condição enquanto população negra dentro de uma sociedade racista para que possamos fortalecer estratégias de emancipação, pois se existe uma fuga que

¹¹ A classificação racial atualmente empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo Demográfico estabelece cinco categorias de classificação: branca, preta, amarela, parda, e indígena (OSÓRIO, 2013). Dentro dessas categorias, o Estatuto da Igualdade Racial (2010) estabelece como população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas ou pardas, ou aquelas que adotam autodefinição análoga.

devemos irromper é a fuga da alienação racial. Dessa forma, o movimento negro tem historicamente mobilizado estratégias na defesa de uma identidade política por meio da união de pretos e pardos como categorias pertencentes a população negra, já que os indicadores sociais mostram que as condições de vida dessa população, tanto pretos como pardos, permanecem inferiores em relação ao grupo branco (CARNEIRO, 2011).

A despeito de todo esse processo de significação imposto pelo colonizador, faz-se necessário, ainda e cada vez mais, pensar a identidade negra a partir de outra perspectiva a fim de desfazer as amarras coloniais que ainda nos mantém nos lugares mais invisíveis da sociedade. Esse processo passa, antes de tudo, pela reafirmação da identidade negra que, mesmo diante de um contingente diverso e plural em suas formas cambiantes de existir na sociedade brasileira, assume contornos políticos em um movimento de resistência e luta com vistas a emancipação, pois, como nos lembra Munanga (2020), o que há em comum nos corpos negros é “o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.” (MUNANGA, 2020, p. 19)

Ao discutir sobre a questão da negritude, Munanga aponta a diversidade contextual que compõe tal questão, colocando como perspectiva viável mais abrangente para discussão da temática situá-la e colocá-la dentro do movimento histórico, para apontar seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento. Sendo assim, o autor pontua que “se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2020, p. 15). O racismo é sem dúvida a raiz de todos os males impostos à população negra.

Corpo negro e raça assumem, portanto, contornos políticos, pois, embora raça se apresente como um conceito biológico inexistente, os desdobramentos históricos apontam tal dispositivo como um conceito político e sociologicamente necessário. Logo, a abrangência da temática encontra fundamento na constituição de uma identidade política a fim de aproximar pessoas vítimas do racismo que, em todas as suas formas de elaboração na estrutura da sociedade, têm colocado a população negra em constante estado de alienação, dominação, opressão, exploração e exclusão.

Se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. Em outros termos, poder-se-ia reter como traço fundamental próprio a todos os negros (pouco importa a classe social) a situação de excluídos em que se encontram em nível nacional. Isto é, a identidade do mundo negro se inscreve no real sob a forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar os outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica e do pleno exercício da cidadania. (MUNANGA, 2020, p. 15)

Dentro desse cenário de exclusão, o racismo à brasileira encontra esconderijo naquilo que posteriormente foi nomeado de mito: a “democracia racial”¹² analisada e desmascarada por Florestan Fernandes, conforme pontua Abdias do Nascimento (2016). A dita democracia racial, que celebra a suposta harmonia existente no âmbito das relações raciais no Brasil, vem historicamente jogando para debaixo do tapete verde e amarelo as mazelas históricas causadas pelo racismo à população negra enquanto celebra a miscigenação. Não por acaso, por longos séculos, o racismo na sociedade brasileira foi contestado. Contudo, o movimento negro sempre foi luta e resistência em suas tentativas para escancarar o racismo à brasileira. Fato é que tal mito ainda permanece de forma contundente no imaginário social.

Tendo em vista toda problemática causada pelo racismo à população negra, sua associação com o sexismo gera um cenário de opressão que atinge de forma específica os corpos, as almas e as vidas de mulheres negras. Como bem analisa Lélia Gonzalez, enquanto “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. (...) sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular.” (GONZALEZ, 2020, p. 76).

Silvio de Almeida apresenta a definição do racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, p. 25), lembrando que “a

¹² Em Casa-Grande & Senzala, obra originalmente publicada em 1933, o historiador e sociólogo Gilberto Freyre (2004), herdeiro da elite branca e oligarca do Recife, sistematiza as concepções da chamada “democracia racial”, como se sabe, numa tentativa de apaziguar os ânimos das classes menos favorecidas, pardas e negras, no período pós-abolição e da nova república recém proclamada, apresentando as elites de forma benevolente ao longo do processo de miscigenação do povo brasileiro. A despeito da relevância da obra de Gilberto Freyre como sendo ainda hoje considerado um dos importantes “intérpretes do Brasil”, tal crítica precisa sempre ser registrada, inclusive como atualização historiográfica, posto que se trata de tema ainda bastante presente no imaginário brasileiro.

raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico” (ALMEIDA, 2019, p. 24). Já o sexismo se apresenta como uma forma de discriminação fundamentada no sexo. Nesse escopo, o gênero enquanto categoria analítica constitui-se como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos (...) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Diante de um contexto de hierarquia racial e de gênero que permeia nossa sociedade, a mulher negra enquanto mulher é atravessada pela dominação que emerge do patriarcado, seja do homem branco ou não branco, e enquanto negra é atravessada pela dominação branca, seja do homem branco ou da mulher branca. Essa problemática permeada pelo racismo e pelo sexismo tem historicamente determinado o lugar da mulher negra nos diversos setores da sociedade, como insistentemente temos afirmado.

É nesse contexto de dupla ou tripla opressão, como frequentemente intelectuais negras vem pontuando, que o feminismo negro surge a fim de colocar em evidência as necessidades específicas das mulheres negras. Essa emergência torna-se necessária, pois, enquanto o movimento feminista universaliza a categoria mulher tomando como padrão a mulher branca, o movimento negro, liderado por homens, ao encontrar alicerce no modelo patriarcal de sociedade não se exime dos benefícios que este lhe traz. Logo, ambos os movimentos, ao longo da história, vêm ignorando as necessidades específicas das mulheres negras que são atravessadas pelo racismo das feministas brancas e pela opressão baseada no gênero, operada não apenas por homens brancos, mas também por homens negros. As mulheres negras, por sua vez, não poderiam escolher entre uma categoria de opressão ou outra, entre lutar contra o racismo ou contra o sexismo, assim como não poderiam escolher entre serem mulheres ou negras.

Sueli Carneiro (2003) nos lembra que um feminismo negro tem como eixo articulador o racismo, sem perder de vista os impactos que este causa sobre as relações de gênero já que é ele, o racismo, quem também estabelece a hierarquia de gênero em nossa sociedade. Dessa forma, situa a amplitude que a luta do feminismo negro abarca

Esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, arma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país,

enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO, 2003, p. 51)

Graças à emergência do feminismo negro, as contribuições dos escritos e o ativismo dessas mulheres escancararam a realidade do que é ser mulher negra em sociedades de dominação branca patriarcal e reforçam a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, que possa reposicionar nossos corpos para ocupar lugar de protagonismo e não mais de subordinação, opressão e invisibilidade. A partir desse viés que leva em consideração raça, classe e gênero de forma associada, as produções teóricas de mulheres negras não apenas agregam, mas, sobretudo, direcionam os estudos para um novo horizonte (COLLINS, 2016) ao enunciar, em uníssono, a intersecção de opressões e como estas atingem de forma simultânea os corpos de mulheres negras. É possível citar as produções teóricas de Lélia Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011; 2003), Beatriz Nascimento (2021), Carolina Maria de Jesus (2020), Conceição Evaristo (2020), Djamila Ribeiro (2019), Patrícia Hill Collins (2021), bell hooks (2020), Angela Davis (2016), Grada Kilomba (2019), Carla Akotirene (2019), dentre tantas outras.

É também a partir desse viés que a Interseccionalidade se estabelece como instrumento de análise dos problemas experienciados por essas mulheres, conceito cuja cunhagem é comumente atribuída a Kimberle Crenshaw em seus trabalhos desenvolvidos no campo do direito, com seu ativismo em prol da causa de mulheres negras que convivem com a violência. No artigo intitulado “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas”, publicado em 1993, Crenshaw utiliza o termo para explorar as dimensões de raça e gênero da violência contra mulheres não-brancas, consolidando o conceito no “documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. Neste documento, Crenshaw (2002) define interseccionalidade usando a metáfora da intersecção, e por analogia compara as categorias de análise, como raça, classe e gênero, a avenidas que se sobrepõem e se cruzam formando intersecções complexas por meio do entrecruzamento de dois ou mais eixos. A autora pontua então que as mulheres racializadas “estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias” (CRENSHAW, 2002, p. 177). Interseccionalidade é assim definida como

(...) uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), ao discutirem sobre a história da interseccionalidade, tecem uma crítica a forte tendência no campo acadêmico de considerar a “cunhagem” do termo por Kimberle Crenshaw. Embora considerem vital o trabalho da autora, Collins e Bilge pontuam que as principais ideias da interseccionalidade foram catalisadas no âmbito dos movimentos sociais, nas décadas que antecederam sua emergência no campo acadêmico, quando mulheres negras enfrentavam os desafios de colonialismo, racismo, sexismo, militarismo e exploração capitalista, contexto em que houve uma forte sinergia entre a investigação crítica da interseccionalidade e a práxis crítica (COLLINS; BILGE, 2021). Ou seja, o ativismo de mulheres negras já mobilizava na prática as principais ideias da interseccionalidade, antes mesmo que ela fosse nomeada e adentrasse a academia enquanto conceito. As autoras citam uma série de publicações de mulheres negras que já continham essas principais ideias, e discorrem sobre como essas contribuições são negligenciadas na maioria das narrativas sobre a história da interseccionalidade.

Collins e Bilge (2021) citam, por exemplo, o *Combahee River Collective* (CRC) e a declaração feminista negra, escrita em 1977, que foca o entrelaçamento das opressões sistêmicas de racismo, patriarcalismo e capitalismo, incluindo o heterossexismo e dando ênfase à homofobia. As autoras tomam também como exemplo a ascensão do movimento de mulheres negras brasileiras em resposta aos desafios específicos diante do racismo, do sexismo e da pobreza, cujo pensamento foi consubstanciado no manifesto das mulheres negras apresentado em 1975 no Congresso das Mulheres Brasileiras.

A pesquisadora Carla Akotirene em sua obra “Interseccionalidade”, ao dedicar algumas páginas pontuando algumas das críticas direcionadas ao conceito, nos lembra do posicionamento de Sueli Carneiro que diz

Quando Crenshaw chegou com esse debate da interseccionalidade, eu já estava com essa concepção consolidada de feminismo negro. Mas essa geração está agregando conceitos. Eu sou filhote de Lélia Gonzalez. Eu sou

uma feminista negra antirracista que em determinado momento, na estruturação do instrumento político de luta que eu, com outras mulheres, concebi, o GELEDES, pensava o que era ser mulher negra no contexto do feminismo branco hegemônico da época. (JACOEL, 2017 *apud* AKOTIRENE, 2019, p. 103)

Tal posicionamento reforça a defesa de Collins e Bilge (2021) de que as ideias contidas no que hoje é denominado de interseccionalidade já circulava fortemente no contexto dos movimentos de mulheres negras. Certamente o terreno foi preparado para que essas ideias, que deram corpo ao conceito, pudessem adentrar e cada vez mais ocupar os espaços de discussão, inclusive na academia, legitimando assim a importância dos trabalhos de Crenshaw. Porém, as principais ideias da interseccionalidade pressupõem que esta precisa extrapolar tais muros a fim de continuar mantendo a sinergia entre investigação crítica e práxis crítica (COLLINS; BILGE, 2021).

A defesa da interseccionalidade como instrumento analítico perpassa pela emergência de evitar seu esvaziamento, como pontua Akotirene (2019), fugindo assim de um conceito enviesado e deturpado pela norma ocidental. Para Akotirene (2019), a categoria raça torna-se imprescindível a análise interseccional, defendendo ser da mulher negra o “coração do conceito”, propondo a inseparabilidade do cisheteropatriarcado, racismo e capitalismo na estrutura teórica do feminismo negro, incorrendo em epistemicídio e racismo epistêmico quem atenta contra essa inseparabilidade.

As experiências de mulheres negras em diáspora reforçam a realidade das opressões interligadas e demonstram como essas opressões são partilhadas mesmo partindo de localizações geográficas diferentes, ou seja, as experiências lhes são, em geral, comuns, não importa em que local do globo repousem seus corpos marginalizados pela lógica branca patriarcal, racista e capitalista. bell hooks (2020), Lélia Gonzalez (2020) e Angela Davis (2016) discorrem em suas respectivas obras sobre como a associação entre sexismo e racismo vai atuar de maneira contundente sobre as mulheres negras desde os tempos da escravidão, exercendo maiores forças de opressão sobre estas mulheres que são exploradas de todas as formas: como trabalhadoras do campo, pelo capitalismo, em atividades domésticas, como reprodutoras e como objeto sexual perpetrado pelo homem branco.

Enquanto objetos sexuais, no Brasil, por exemplo, a violência do estupro de mulheres negras escravizadas foi ocultada pela celebração da miscigenação, como nos lembra a slamer Gabrielly Nunes em seu poema

Ou cês acha que nós não lembrava
Do estupro, da escrava
Que cês ainda comemoram a ação
Porque o resultado: A linda miscigenação (...)¹³

bell hooks (2020) ainda pontua que, ao legitimar a exploração sexual da mulher negra desde a escravidão, o sexismo institucionalizado gerou impactos político e social, acarretando uma contínua desvalorização da mulher negra que se perpetua ainda hoje por meio de estereótipos que atrelam sua imagem à devassidão, à prostituição, dentre outros estereótipos que reforçam a ideia de que a mulher negra é sexualmente fácil. Os impactos, conforme a autora pontua, recaem, por exemplo, na menor atenção que se dá ao estupro da mulher negra atualmente, sofrendo menor atenção em relação a mulher branca. Suas análises que partem do contexto norte-americano, nos são comuns aqui no Brasil. Exemplo disso é a figura da mulata brasileira, bastante abordada por Lélia Gonzalez, pontuando falso endeusamento que na verdade revela mais uma das faces de sua superexploração, “nomeada “produto de exportação”, ou seja, objeto a ser consumido pelos turistas e pelos burgueses nacionais” (GONZALEZ, 2020, p. 44).

Ainda dentro deste cenário de opressão e exploração da mulher negra, Lélia Gonzalez (2020) em suas análises sobre como se desenvolveu o capitalismo no Brasil pontua que este, ao estabelecer uma divisão racial do trabalho, destinou à população negra constituir uma massa marginal crescente e um exército industrial de reserva. Neste contingente marginalizado, coube à mulher negra as piores condições e os papéis sociais mais desvalorizados em termos de população economicamente ativa, condições essas que historicamente tem marcado “lugar natural”.

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas, faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca. A empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quando à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, de acordo com o sistema de dupla jornada, como já vimos. (...) a libertação da mulher branca se tem feito às custas da exploração da mulher negra. (GONZALEZ, 2020, p. 42-43)

¹³ Poema de Gabrielly Nunes, atriz e slamer. Disponível em: <<https://genius.com/Grito-filmes-slam-grito-filmes-gabz-lyrics>>. Acesso em 30/11/2022.

Não obstante todo processo de opressão, bell hooks (2020) aponta que o mito do matriarcado surge “como mais uma tentativa da estrutura de poder do homem branco de tornar negativa a contribuição positiva das mulheres negras” (HOOKS, 2020, p. 121). Para esta intelectual negra, as teorias formuladas por cientistas sociais homens sobre um suposto poder patriarcal de mulheres negras tinham o objetivo de oferecer explicação para a atuação dessas mulheres dentro da estrutura da família negra, porém, tais teorias tornam-se mito quando se observa que, na estrutura da sociedade, mulheres negras permanecem em desvantagem social e econômica. Assim, a autora ainda analisa que essas teorias acabaram por criar e fortalecer estereótipos em torno da imagem da mulher negra vista como antimulher, criaturas sub-humanas, masculinizadas.

Todavia, o que se observa nas sociedades de dominação branca patriarcal é a constituição de um “matriarcado da miséria”, conforme pontua Sueli Carneiro

A expressão “matriarcado da miséria” foi cunhado pelo poeta negro e nordestino Arnaldo Xavier para mostrar como as mulheres negras brasileiras tiveram sua experiência histórica 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. (CARNEIRO, 2011, p. 130)

Dados recentes elencados no artigo “Mulheres negras e o comum: memória, redes sociais e táticas cotidianas”, de Bianca Santana e Marco Antonio de Almeida (2017), retratam em números a perpetuação dessa realidade

Muitos dados permitem visualizar que as mulheres negras ocupam a base da pirâmide social brasileira: são as que recebem os menores salários, cerca de 40% do que ganham os homens brancos (MTPS; IPEA, 2016); as mais vulneráveis ao desemprego, com 13,3% de mulheres negras desocupadas (IPEA, 2017); mais expostas ao analfabetismo, cerca de 10,2% das mulheres negras com mais de 15 anos de idade não são alfabetizadas (IPEA, 2017); as maiores vítimas de homicídio, proporcionalmente, são assassinadas 66,7% mais meninas e mulheres negras do que brancas no Brasil (ONU, 2015). (ALMEIDA; SANTANA, 2017, p. 58)

É a partir da realidade desse contexto que reforçamos a importância da luta de mulheres negras que, ao se reposicionar contra esse sistema de opressão interseccional, abre possibilidades para a reconfiguração de toda a estrutura da sociedade, buscando torná-la mais justa e igualitária para todas as pessoas, pois, como nos demonstra Collins (2016), mulheres negras não buscam benefício apenas para seu grupo específico, mas, seu ativismo aponta

“como esses mesmos sistemas de opressão afetam homens afro-americanos, pessoas de cor, mulheres e o próprio grupo dominante” (COLLINS, 2016, p. 110). Aponta, portanto, para a solidariedade da humanidade. Acreditamos que esse movimento político começa por meio do que Collins (2016) aborda em suas análises como autodefinição e autoavaliação. Segunda a autora, autodefinir-se significa rejeitar os estereótipos externamente definidos da condição da mulher negra, enquanto a autoavaliação determina o conteúdo específico dessas autodefinições, substituindo as imagens estereotipadas por imagens autênticas de mulheres negras que são assim conclamadas a “abraçarem sua assertividade, a valorizarem sua ousadia, e a continuarem a usar essas qualidades para sobreviverem e transcenderem os ambientes hostis que circunscrevem as vidas de tantas mulheres negras” (COLLINS, 2016, p. 104). Collins ainda pontua duas razões pelas quais mulheres negras insistem em autodefinirem-se e autoavaliarem-se: primeiro, é uma forma importante de se resistir à desumanização essencial aos sistemas de dominação; segundo, e não menos importante, é uma forma de rejeitar opressão psicológica internalizada que gera dano potencial à autoestima. A autodefinição e a autoavaliação se apresentam, portanto, como mecanismos indispensáveis para a sobrevivência da mulher negra (COLLINS, 2016).

2.3 Ser professora negra na educação infantil: ocupando espaço para construção de uma educação desobediente.

“Você nem tem cara de professora, parece uma médica.”

Início este último tópico da primeira parte, necessariamente em primeira pessoa, com a frase acima que ainda hoje ecoa em minha memória. Lembro que ouvi na creche onde iniciaria meus trabalhos tais palavras direcionadas por uma funcionária a uma professora que, em alguns contextos aqui no Brasil, é facilmente lida como branca, embora a mesma se auto identifique parda: “*Você não tem cara de professora, parece uma médica*”, foi o que ela disse a professora. Nuances do racismo se revelava nesta fala em contraponto a alegria que eu sentia ao ocupar aquele lugar que para mim significava, dentre outras coisas, novas perspectivas de vida. Lendo a pesquisa da professora Waldete Tristão Farias Oliveira (2006) com professoras negras atuantes em creches me deparo com uma das suas constatações que traduz a realidade do fato acima narrado, o qual me encontrei e sobre o qual reflito

(...) o fato de mulheres negras resistirem ao destino de trabalhadoras domésticas significou que elas “tomaram a vida nas próprias mãos” para decidirem o rumo de suas histórias de vida. Entretanto, mesmo trabalhando em instituições e não em residências, por muito tempo, a tradicional depreciação voltada à “servidão” a qual esta ocupação é remetida, também não lhes conferia nenhum prestígio na sociedade, por serem vistas como babás ou “tomadoras de conta” de crianças. (OLIVEIRA, 2006. P 137)

O fato em questão ocorreu em uma creche pública que atende crianças de 0 a 5/6 anos em período integral, localizada¹⁴ em uma região que registra uma população majoritariamente negra, também ocupada por esse público, *i.e.*, por crianças negras e professoras negras, ambas periféricas. Importante dizer que a creche em questão é a mesma instituição/lócus de investigação desta pesquisa. Importante ainda registrar que a opção por nomear esta instituição de creche, neste contexto enquanto narro este fato, e não de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), tendo em vista que a instituição atende crianças na faixa etária de creche e pré-escola, está ligada a percepção que o imaginário social tem em relação às instituições que atendem crianças pequenas em tempo integral. Imaginário que está diretamente ligado à história da educação destinada a essas crianças pobres no Brasil: o lugar em que as mães deixam suas crianças para serem cuidadas (comer, tomar banho e dormir) enquanto trabalham. Também é assim que a instituição é nomeada por funcionários em geral, por familiares e pela comunidade.

Neste sentido, o espaço da Educação Infantil, creche e pré-escola, em uma escola pública para crianças majoritariamente negras e pobres, que funciona de forma integral, se configura no imaginário da pessoa que proferiu a frase como um lugar “natural” para uma mulher negra ocupar, mas absolutamente estranho para uma mulher branca, ou lida como branca, que poderia estar em outra ocupação ou profissão, como na área da medicina, profissão de grande prestígio social e historicamente ocupada de forma expressiva pela classe hegemônica do nosso país, a saber, a classe branca. O papel da professora vista neste imaginário social como a babá que “apenas cuida de crianças” caberia tão facilmente a mulher negra, entendimento permeado pela ideia de que aquele espaço está atrelado especificamente ao cuidar, ao trabalho manual, em detrimento do educar, do trabalho pedagógico e cognitivo exercido pelas professoras que ali se encontram.

Dessa forma, refletimos a partir da hipótese levantada pela professora Waldete Tristão

¹⁴ A escola situa-se em uma região periférica do município de Lauro de Freitas-BA, região metropolitana de Salvador.

Farias Oliveira (2006) ao analisar a recusa de profissionais qualificadas para atuar em creches, no contexto da cidade de São Paulo, quando estas instituições eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. A escritora reflete sobre a hipótese de que, naquele contexto, ainda pairava “na sociedade a crença no demérito social vinculado à instituição creche e, conseqüentemente, aos profissionais que lá atuam” (OLIVEIRA, 2006, p. 36). Mesmo diante dos avanços obtidos graças ao ativismo dos movimentos sociais, sobretudo de mulheres, na luta pelo direito à educação para a criança pequena, juntamente com a conseqüente promulgação de documentos legais que tem levado a educação de crianças pequenas para outro patamar de discussão na busca pela superação da dicotomia cuidar/educar, bem como as atuais exigências de formação das mulheres que atuam neste espaço, ainda assim, a quebra de estigmas e a valorização do espaço da creche e das profissionais que lá atuam persistem em caminhar a passos lentos.

Esse demérito social vinculado às creches emerge da histórica precarização dada ao atendimento da educação da infância pobre no Brasil. Na história da Educação Infantil no Brasil verifica-se que a nomenclatura das instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas fazia distinção entre o atendimento dado à criança pobre e à criança rica: os famosos jardins de infância inspirados em Froebel destinavam-se às crianças das classes mais abastadas, já as creches destinavam-se às crianças pobres (KUHLMAN, 2000). É assim que a creche surge no início do século XX, como uma instituição incubida de atender as crianças de mães trabalhadoras, bem como uma alternativa higiênica para combater males sociais como a mortalidade infantil, a pobreza e até mesmo a criminalidade (SILVA; SOARES, 2017), sendo assim vinculadas a órgãos de saúde e de assistência social. Silva e Soares (2017) pontuam que

A realidade histórica do surgimento das instituições de Educação Infantil fez com que a imagem construída das crianças que frequentavam as creches fosse de crianças necessitadas, malcuidadas, abandonadas, famintas, cujas famílias eram, essencialmente, formadas por pobres, largadas pelas mães que precisavam trabalhar em busca de sobrevivência. (SILVA; SOARES, 2017, p. 305)

Porém, mesmo com a falaciosa intenção de atender as necessidades das crianças pobres e de suas mães que necessitavam ir em busca do sustento, o que se verifica na história dessas instituições são as precárias condições e os insuficientes recursos a elas destinados. Como bem reflete a professora Waldete Tristão Farias Oliveira (2006), “a história revela a imagem da creche como de um tipo de instituição marcada pela subordinação social que se

construiu e se conformou ao longo de sua existência como uma instituição pobre para pessoas pobres” (OLIVEIRA, 2006, p. 80). Moysés Kuhlmann Jr. (2011), ao situar uma pedagogia da submissão, também aponta o caráter subordinador dessas instituições de ensino que, amparadas por uma educação de caráter assistencialista, revela sua intencionalidade política.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 2011, p. 166-167)

No percurso da história não se pode negar que a Educação Infantil teve seus avanços, vindo a ser reconhecido o direito de todas as crianças à educação, enquanto sujeitos sociais de direitos, e não mais como um direito da mãe que precisa trabalhar, o que significaria uma alteração do ponto de vista do simples âmbito do amparo e da assistência. Importante dizer que esse direito passou a ser reconhecido tardiamente, apenas a partir da Constituição Federal de 1988, que passa a estabelecer o dever do Estado no atendimento da criança pequena em creches e pré-escola, contudo, sabemos, barreiras para sua efetiva concretização ainda se interpõem. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Educação Infantil passa a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, destacando a importância desse segmento de ensino.

Mesmo que as nomenclaturas – creches e jardins de infância – tenham deixado de se relacionar com a distinção entre o atendimento da criança pobre e da criança rica, tendo em vista que a legislação passa a estabelecer fatores etários englobando na Educação Infantil a creche, que atende crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, uma distinção ainda se mantém diante das condições de atendimento que se verifica ainda hoje. As instituições públicas destinadas ao atendimento da criança pobre ainda enfrentam barreiras em relação ao financiamento, o que conseqüentemente precariza o atendimento nesse segmento de ensino. As professoras Maria Carmem Bezerra Lima, Carmen Lúcia de Sousa Lima e Isabel Cristina da Silva Fontineles (2021) apontam que

(...) frequentemente os recursos financeiros destinados às crianças pequenas são insuficientes, pois, apesar do significativo avanço e da responsabilização

dos entes municipais pela EI, essa etapa da educação não nasceu como prioridade, tampouco com uma política clara e específica de financiamento educacional (SANTOS, 2015). (SILVA; SILVA; FONTINELES, 2021, p. 5)

Essas mesmas autoras apontam em seu artigo a importância da luta dos movimentos sociais sobre a política de financiamento da Educação Infantil que ficou de fora do antigo Fundef¹⁵. Com a incidência da luta e resistência dos movimentos sociais, a política de financiamento contemplou tal segmento de ensino com a criação do então Fundeb¹⁶, mas sob tramas que previam deixar de fora a creche. Ainda assim, o que se verifica na prática é que muitas instituições ainda estão distantes dos padrões mínimos de qualidade exigidos pela própria legislação. Fatores geracionais, de gênero, raça e classe evidenciam os constantes descasos direcionados à essas instituições públicas que atendem crianças pequenas: são historicamente e majoritariamente direcionadas às crianças negras pobres e são majoritariamente ocupadas por mulheres.

Mesmo que mulheres, de forma geral, tenham passado a ocupar o lugar do magistério dado às hierarquias de gênero atribuir-lhes determinadas profissões (VIANNA, 2013), mulheres negras, em específico, ao ocuparem espaços de educação de crianças pequenas – espaços esses os quais as oportunidades de acesso eram maiores tendo em vista a pouca ou nenhuma exigência de formação como é possível ver na historiografia que trata da educação infantil – encontraram nesta profissão uma forma de atuação diferente daquelas que lhes foram historicamente destinadas, evidenciando uma dimensão social do que é ser professora negra, tendo em vista a constante busca pelo rompimento dos estigmas que a sociedade racista impõe a mulher negra e o lugar social a ela destinado. Mas, como pontuado, este percurso ainda se esbarra em barreiras que parecem intransponíveis.

Em seu artigo “Educação Infantil, classe, raça e gênero”, a pesquisadora Fúlvia Rosemberg (1996), em diálogo com a estudiosa feminista catalã Maria Jesus Izquierdo, discute como as relações de dominação do gênero masculino sobre o feminino afetam as relações de trabalho, já que as capacidades femininas são relacionadas a atividades de segunda ordem, sendo aquelas destinadas à produção da vida humana, extensão das atividades domésticas que necessitariam apenas dos atributos biológicos ligados às fêmeas. Por outro

¹⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério criado pela EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96.

¹⁶ Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) pela EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007.

lado, as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem, sendo aquelas relativas à produção e administração das coisas, e que dependem de qualificação e competência, ou seja, de instrução. Essa hierarquia produz então as relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e feminino nas relações de trabalho.

Nesse sentido, Rosemberg (1996) pontua que a Educação Infantil, tanto creche como pré-escola, é uma atividade historicamente relacionada a “produção humana”, pertencente à esfera da reprodução, considerada uma atividade do gênero feminino, tendo sido, portanto, sempre exercida por mulheres, não ocorrendo assim o processo de feminização como aconteceu em outros níveis educacionais que eram ocupações masculinas e que se feminizaram. Ou seja, a educação infantil é historicamente e majoritariamente ocupada por mulheres, já que não havia necessidade de formação técnica/profissional, apenas o amor devoto às crianças, característica associada ao sexo feminino pela característica tida como “maternal”.

Ao analisar a interação das relações hierárquicas de raça, classe e gênero, Rosemberg (1996) aponta as subordinações que acometem as mulheres, negros e a população pobre devido o consequente acesso desigual ao sistema educacional e as oportunidades de emprego que daí deriva. Dessa forma, a autora pontua como mulheres e homens brancos, graças a origem econômica, têm acesso a boas e equivalentes oportunidades de ensino, observando apenas os guetos sexuais em torno das carreiras acadêmicas, enquanto mulheres e homens não brancos e pobres dispõem de condições educacionais precárias. Sendo assim, as oportunidades de emprego acessíveis a homens e mulheres não brancos e pobres são as de menores prestígios, já que lhes faltam níveis adequados de escolarização. Dentro desse panorama, ao situar a precarização da creche e da pré-escola no Brasil e sua expansão no período do governo militar, a autora (ROSEMBERG, 1996) pontua como este espaço atraiu profissionais leigas ou com formação insuficiente. Logo, tendo em vista tratar-se de um trabalho voltado às mulheres devido às hierarquias sexuais e, sobretudo, às mulheres com baixo ou nenhum nível de escolarização, fica evidente a partir das análises da autora que mulheres negras encontraram significativas oportunidades para ocuparem esses postos. Rosemberg (1996) chega a pontuar que “para estas mulheres, trabalhar em creche constitui alternativa profissional mais interessante que permanecer como empregada doméstica.” (ROSEMBERG, 1996, p. 62).

Mesmo afirmando a escassez de estudos que permitam uma análise sobre como raça

afeta a maneira sobre como determinadas profissões sejam vistas na realidade brasileira, a professora e pesquisadora Mighian Danae Ferreira Nunes (2012) acredita que a desvalorização da professora que atua com crianças pequenas pode estar relacionada a entrada massiva de mulheres negras nesses espaços, conforme pontua abaixo.

Desse modo, se a história da educação brasileira e da profissão docente apontou a feminização do magistério e suas consequências para a sociedade no início do século vinte, é preciso também apontar o enegrecimento de carreiras específicas dentro do magistério, como é caso do cargo de professora de Educação Infantil. (...) o enegrecimento da carreira do Magistério de crianças pequenas, colabora, entre tantos outros fatores já especificados, para que a sociedade veja a Educação Infantil como menos valorizada, em relação aos outros níveis de Ensino (...). Com as mulheres brancas conquistando outros espaços de inserção e poder na sociedade atual, entendo que, paulatinamente, as funções exercidas pelas educadoras de crianças pequenas estão sendo vistas não apenas como funções da mulher, mas da mulher negra, posto que estão vinculadas a um fazer manual, ao cuidado com o corpo e contato físico e às emoções mais “primitivas” que estariam contidas nas crianças, seres incompletos e classificados, assim como os loucos, as mulheres e os negros, num estágio de conhecimento inferior. (NUNES, 2012, p. 251-256)

No percurso da história da Educação Infantil, em meio à realidade das precárias condições de formação e diante de oportunidades de trabalho em instituições que atendem crianças pequenas e pobres, foi possível às mulheres negras, ao se inserirem nesses espaços, vislumbrar algum tipo de valorização e ascensão social, ainda que em relação a sua comunidade de origem, mesmo que não socialmente reconhecidas dentro dessa profissão. Cabe destacar, portanto, por meio das palavras de Nilma Lino Gomes, que “ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público” (GOMES, 1995, p. 115).

As pesquisas desenvolvidas pelas professoras Arlete dos Santos Oliveira (2009), Waldete Tristão Farias Oliveira (2006) e Mighian Danae Ferreira Nunes (2012) apontam para esse horizonte: o de que mulheres negras encontraram na educação de crianças pequenas formas de se reinventar, visto que foi possível a elas inserir-se em um espaço que não aqueles socialmente determinados como domésticas, babás, faxineiras, ou seja, espaços de subserviência. Essas mulheres negras intelectuais, ativistas, que frequentam e frequentaram o chão da escola, buscaram evidenciar em suas pesquisas as vozes dessas mulheres negras, irmãs, redirecionando-as ao lugar de protagonismo que frequentemente lhes foram negados para recuperar suas histórias e suas contribuições no percurso da história da educação de

crianças pequenas.

A inserção de mulheres negras em espaços públicos, mesmo que desvalorizados como o espaço da Educação Infantil, torna-se movimento importante na medida em que abre possibilidades para questionar as colonialidades pedagógicas que têm se perpetuado nessas instituições, das quais também foram vítimas. Ao ocupar esses espaços, essas mulheres podem inserir mudanças significativas de outras ordens enquanto conquistam emprego e renda. É certo que a presença dessas mulheres nesses espaços não necessariamente significa que mudanças na estrutura da ordem vigente ocorrerão automaticamente, pois fatores ainda mais complexos estão imbricados nessa relação. Ainda assim, como pontua a professor e pesquisadora Mighian Nunes (2012)

(...) devemos celebrar a existência de mulheres negras em espaços como a escola. Penso ainda que, de algum modo, celebrar estas conquistas, reafirma o poder presente nestes espaços (...). A quem pode interessar a destituição deste lugar de poder? Intencionalmente, esta desvalorização colabora para que nos vejamos sem a força que este lugar ainda nos reserva e, assim, nos entregamos mais facilmente às formulações políticas desta ou daquela gestão de governo, sem acreditar que, de modo reflexivo, podemos (ainda) colaborar com a mudança dos paradigmas excludentes estabelecidos pela educação hegemônica. (NUNES, 2012, p. 235-236)

Aberta está, portanto, a oportunidade de que mulheres negras possam – por meio desse poder presente nestes espaços – de alguma forma subverter a ordem vigente, tal qual a rasteira apontada por Lélia Gonzalez (2020), empreendida pela mãe preta ao incutir nas crianças os valores de uma cultura outra ao disseminar o pretuguês, enquanto estas permaneciam desvalorizadas, invisibilizadas, não apenas ela, a mãe preta, como também a sua cultura. A intencionalidade política da nossa prática pedagógica precisa transgredir as colonialidades pedagógicas que fortalecem esses sistemas de exclusão, precisa transgredir as estruturas de uma pedagogia da submissão a fim de estabelecer uma pedagogia que desobedeça às opressões, subordinações e invisibilidades.

É importante pensarmos juntamente com Paulo Freire (2021) esse papel político inerente à profissão docente. Ao rejeitar a redução de professoras a tias, Freire busca situar uma militância e especificidade que a tarefa docente envolve no seu cumprimento, e que extrapolam as relações de parentesco. O autor aponta duas razões pela qual se deve rejeitar essa redução: a de evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora e a de revelar a sombra ideológica que repousa na intimidade dessa falsa identificação, que

apenas servem aos interesses dominantes.

Creio que um dos caminhos táticos para *professoras* competentes, politicamente claras, críticas, que, recusando ser tias, se afirmam profissionalmente como *professoras*, é desmitificar o autoritarismo dos *pacotes* e das administrações *pacoteiras*, na intimidade de seu mundo, que é também de seus alunos. (FREIRE, 2021, p. 36)

Ao insistir em suas proposições, Paulo Freire (2021) ainda pontua que a professora deve brigar, deve rebelar-se e até fazer greve, não se deixando intimidar na busca por um projeto educativo que seja transformador. Diante dessa proposta, Freire nos instiga e nos leva a pensar no papel político da professora negra desobediente na construção de uma educação libertadora para si e para as crianças com as quais compartilha os espaços educativos, a fim de contribuir para a construção de uma igualdade racial em nossa sociedade, e que, necessariamente, põe em declínio a estrutura estratificada que a rege.

Referenciamos aqui a proposta da professora Amanaiara Conceição de Santana Miranda (2018) ao instituir a categoria *Professorinha*, positivando o insulto quando assim foi chamada de forma pejorativa ao presenciar uma fala direcionada a si de que “as professoras da Educação Básica não sabiam ler e muito menos fazer pesquisa” (MIRANDA, 2018, p. 23). Em um movimento de ressignificar o insulto a fim de situar a importância das professoras que atuam na Educação Infantil, e que também fazem pesquisa, a autora defende que

O lugar da “Professorinha” faz-me ser pesquisadora e ser atuante, inclusive desenvolvendo sequências didáticas com uma base ideológica que me permite atuar na perspectiva de promover a problematização na escola que tanto Pierre Bourdieu (2002) nos informa. (...) A professorinha é aquele sujeito com habilidade de viver nas fronteiras, recusando-se a usar “recursos ideológicos da vitimização”. É aquela que escreve o que deseja e, por vezes, de forma irônica e abraçando a reconstrução das fronteiras da vida cotidiana em conexão com todos/todas, faz a pesquisa acontecer. Como diria Haraway (2009), a escrita-ciborgue toma de posse os mesmos instrumentos para marcar o mundo que a marcou como a outra. (MIRANDA, 2018, p. 25-27)

Como veremos na segunda parte dessa pesquisa, a mulher negra “*professorinha*” ocupa o espaço da Educação Infantil e desobedece à norma de que mulheres negras deveriam atuar nesse espaço como tias, politicamente iletradas, como serventes que “apenas cuidam” de crianças, como corpos prontos a seguir os *scripts* de um currículo eurocêntrico, branco e patriarcal que invalida sua existência. E assim fazendo, a mulher negra “*professorinha*”

desobedece também a norma de que meninas e meninos, negras e negros, ocupem lugar invisível e não de protagonismo no processo educativo. Dessa forma, o feminismo negro, com seus ativismos também e sobretudo no chão da escola, vem contribuindo de forma significativa para a construção de uma Educação Antirracista. Enquanto *outsider within* (COLLINS, 2016), habitando margens e fronteiras, tornarmos desobedientes é um movimento necessário à nossa prática pedagógica.

Segundo Patrícia Hill Collins (2016), mulheres negras em posição de *outsider within* (forasteira de dentro) são aquelas que não assimilam um ponto de vista que é bastante diferente do seu próprio, tendo em vista que este ponto de vista advém de estruturas hegemônicas produzidos por homens brancos. A autora pontua que “boa parte da experiência das mulheres negras tem sido consagrada a evitar, a subverter e a desafiar os mecanismos desse insideris de homens brancos”, já que “pode ser muito difícil para as mulheres negras aceitarem uma visão de mundo baseada na inferioridade das mulheres negras” (COLLINS, p. 118, 2016). Complemento que, além de difícil, é extremamente prejudicial que mulheres negras aceitem um ponto de vista que seja racista/patriarcal/eurocentrado.

PARTE II
ENTRE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA: CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA OUTRA

CAPÍTULO 3

Enegrecendo o currículo no CMEI Dr. Djalma Ramos: caminhos coletivos de afroaprendizagens e afroexistências

3.1 Ao olhar a menina negra eu me vi: pelo direito de ser e existir das nossas crianças negras!

Figura 1: Professora e criança em atividade de cuidados com o cabelo.



Fonte: Arquivo do CMEI.

O título que abre o primeiro tópico deste capítulo remete aos momentos de reflexão aos quais me vi ao olhar a menina negra no CMEI Doutor Djalma Ramos, ao mesmo tempo que fazia um caminho introspectivo e retrospectivo a partir desse olhar que se voltava para mim mesma, rememorando minha infância de menina negra perpassada pelo silenciamento no

que tange às questões raciais. Silenciamento esse que constantemente reforçou uma imagem negativa, produzida pelo racismo, já que o padrão estabelecido nas práticas pedagógicas e na sociedade como um todo ainda se ampara na branquitude, tendo consequências em meu processo de construção identitária como abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

A criança negra vive constantemente a negação de seus direitos nos diversos espaços que transita, e infelizmente também na escola. Esta é, pois, a questão fundamental que se interpõe para pensarmos outra forma de fazer educação. Mesmo partindo da afirmativa de que a escola sozinha não irá resolver o problema do racismo que estrutura nossa sociedade, entendemos também que sem a implementação de ações afirmativas nos espaços escolares, a sociedade dificilmente caminhará para novos marcos civilizatórios.

Os meninos negros e as meninas negras têm interdidas/os o seu direito humano ao cuidado, ao afeto, à “paparicação”, ao acesso aos bens econômicos, simbólicos e culturais. Poder-se-ia aqui empregar, analogicamente, a expressão conceitual “fazer viver e deixar morrer”, cunhada por Foucault (2010). Nesse contexto, outorga-se a alguns o direito de “experienciar” o mundo como criança; e, aos outros, reserva-se a morte resultante dos efeitos nefastos do racismo: uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto. (SOUZA; DIAS; SANTIAGO, 2017, p. 48)

Nesse contexto de reflexão, ao pensar o lugar social destinado às infâncias negras, é importante salientar a emergência da sociologia da infância que, com seus aportes, vem contribuindo para pensar as necessidades específicas das crianças e as diferenças que as constituem, sendo que estas, as crianças e suas infâncias, nem sempre ocuparam o lugar de discussão que hoje ocupam. Tomando como base uma reflexão sociológica sobre as crianças e suas infâncias, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) questionam uma concepção puramente biológica e pautada na psicologia que permeou inicialmente as reflexões sobre este grupo específico, unificando todas as crianças em um único pacote, invisibilizando tantas questões que as atravessam, as diferenciam, e as tornam múltiplas.

A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idades e capacidade mental, elaborando standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade passou a ser uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, que delimitou os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem. Foram determinadas as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas, de iniciar a sexualidade etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida puderam ser colocados em um

gráfico, havendo a curva da normalidade e aqueles que se desviavam. As crianças cresceram tendo o adulto como foco e sob seu controle. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 48)

A Sociologia da infância ao problematizar a abordagem, vai definir a “infância como uma categoria que é construída socialmente e culturalmente em contextos específicos, e criança como atores sociais que integram essa categoria.” (OLIVEIRA; TEBET, 2015, p. 48), permitindo, assim, pensá-la para além de um caráter meramente biológico e universal, levando em conta, portanto, a diversidade de contextos que as crianças estão inseridas. A infância se constitui, assim, como “uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando a classe social, gênero, e pertencimento étnico” (OLIVEIRA; TEBET, 2015, p. 48), dentre outros aspectos. Dessa forma, crianças e infâncias são tomadas no plural para apontar a multiplicidade que constitui suas formas de ser, existir e intervir no mundo.

A emergência de tais aportes nos permite questionar e rever o lugar que a criança negra tem historicamente ocupado na sociedade, e mais especificamente, de que modo vêm se dando as suas experiências no interior da escola. Nessa perspectiva, as professoras Daniela Finco e Fabiana de Oliveira (2011), apontam que

Meninas e meninos sofrem diferentes formas de violência ao longo da infância e do processo de constituição de suas identidades. Um processo semelhante acontece no processo de construção do pertencimento racial, no processo de construção das identidades da criança negra. Pesquisas sobre as relações entre adultos e crianças e entre crianças, a partir do recorte racial, têm denunciado diversas formas de discursos e práticas segregadoras, que influenciam no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima de crianças negras. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 63)

A escola, enquanto instituição de socialização de crianças, não está imune aos efeitos do racismo que estrutura a nossa sociedade, e a forma como ela lida com tal questão será decisiva para a garantia ou não dos direitos de aprendizagens de todas as crianças, como preconiza o mais recente documento normativo para a elaboração dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI): o direito de conviver, de brincar, de explorar, de participar, de se comunicar e de se conhecer. Na contramão da garantia dos direitos das crianças no ambiente escolar, dados de pesquisas têm pontuado como dentro desses espaços, tais direitos não têm sido estendidos a todas as crianças de forma equânime, já que, o direito à diferença tem sido negado nos espaços infantis, direito esse que

prescinde toda e qualquer experiência de aprendizagem.

Ao questionar sobre a quem interessa uma base nacional comum curricular na Educação Infantil, as autoras Anete Abramowicz, Ana Cruz e Andreia Moruzzi (2016) pontuam que tal proposta curricular – que de forma implícita busca “a produção de uma identidade nacional que singulariza a diferença alocando-a como diversidade” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 61) – na verdade se pretende universal e tem por intenção afastar os conflitos, e assim, a diferença. Dentro dessa intencionalidade de homogeneização, as autoras pontuam que “há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da Educação Infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância.” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52).

Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)¹⁷ pontuem, dentre outras questões, que as propostas pedagógicas devem respeitar princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de cumprir sua função sociopolítica e pedagógica construindo, dentre outros pontos, “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17), os dados de pesquisas realizadas em diversos espaços infantis revelam que, historicamente, a realidade tem demonstrado que há um tipo de criança e de infância que se sobrepõem e norteiam as práticas pedagógicas e as relações que se estabelecem nesses espaços, enquanto às *outras* crianças e infâncias a negação do direito de ser e existir em sua singularidade, de forma digna, completa e livre, esbarra no padrão eurocêntrico de mundo, comprometendo, portanto, o direito a aprendizagem. Ainda que o documento cite o combate ao racismo e à discriminação, pouco se tem fomentado práticas efetivas na escola, que muitas vezes nega a existência do racismo em seu interior.

É evidente que o racismo, que é estrutural, ao contaminar as práticas pedagógicas, não permite que se leve em consideração essas *outras* crianças e suas infâncias, mesmo quando estas apareçam representadas no texto das DCNEI e, mais recentemente no texto da BNCC, dentro do pacote da “diversidade” e da “diferença”. O que se observa é que faltam discussões nesses documentos legais, devidamente arroladas às questões da infância de forma racializada,

¹⁷ Documento normativo que estabelece diretrizes a serem observadas na organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, e de onde deriva a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento complementar.

que contextualizem a realidade em que crianças não brancas estão submersas nos contextos escolares, nos materiais e livros didáticos, a fim de suscitar reflexões e transformações das práticas pedagógicas. A criança negra tem encontrado, assim, ambientes que pregam a diversidade com base nesses documentos legais, mas que na prática tomam como padrão de vida e modelo estético a criança branca. As pontuações das autoras Flávia Menezes e Priscila Machado (2015) são imprescindível para refletirmos a questão.

(...) a imprecisão ou seu uso indiscriminado (o conceito de diversidade) pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17). Portanto, temos aí um aspecto bastante escorregadio no discurso da diversidade que, ao invés de afirmar a diferença, como se propõe, promove o seu apagamento, disfarçando a desigualdade e a discriminação na proposta da tolerância, da igualdade de direitos e da suposta dignidade social, anunciadas nos discursos como ideias universais, estáveis e harmônicas, suficientemente capazes de desestabilizar os conflitos, as lutas e o desmascaramento da vida concreta para os sujeitos.” (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 83)

Da creche à pré-escola, espaços equivocadamente considerados harmoniosos no que tange às relações étnico-raciais, pesquisadoras e pesquisadores têm se debruçado para denunciar em suas pesquisas como práticas racistas têm atravessado os corpos de crianças negras que, desde a mais tenra idade, vivenciam diversas formas de violências em espaços em que deveriam ser acolhidas com dignidade. Essas pesquisas buscaram não apenas observar as vivências dessas crianças nesses espaços, mas também ouvi-las para, a partir delas, apontar os efeitos do racismo na construção da autoestima, da autoimagem e da identidade racial.

Dentre tais pesquisas, podemos apontar a realizada pela professora Fabiana de Oliveira (2004). Ao desenvolver sua pesquisa em uma creche da rede municipal de São Carlos (SP), a fim de analisar as práticas educativas no interior dessa instituição a partir de um recorte racial, Oliveira (2004) verificou que crianças negras eram excluídas de situações de afeto, ou “paparicação” como prefere denominar. As práticas de exclusão se manifestavam no não cumprimento com beijos na hora da chegada em crianças negras, enquanto crianças brancas em sua maioria eram assim recebidas. A pesquisadora também identificou recusa ao contato físico por parte das educadoras, como o ato de acolher uma criança branca quando esta chora, porém deixar a criança negra em mesma situação de choro no chão, colocando-a entre as pernas.

Além disso, elogios em relação a aparência como “*linda*” e “*princesa*”, ou pelo bom comportamento, eram dirigidos às crianças brancas, enquanto as crianças negras que partilhavam do mesmo ambiente não recebiam os mesmos elogios e eram sempre tidas como as mais “*terríveis*”. Fabiana de Oliveira (2004) chega a constatar que durante todo o tempo que esteve na creche não ouviu uma menção dirigida às crianças negras de que elas eram lindas. O que se verificou foi os diversos momentos de reforço de estereótipos direcionados a tais crianças como “*negão*”, “*neguinho*”, “*neguinho gostoso*”, além de outros apelidos.

O professor Flávio Santiago (2014), com sua pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil público na cidade da região metropolitana de Campinas-SP, instituição que atende crianças de 0 a 5 anos, também identificou processos violentos racistas direcionadas às crianças negras que frequentavam esse espaço. Das situações identificadas, constam a negação ao cuidado e o uso de estereótipos relacionados ao cabelo e ao corpo negro por parte das educadoras da instituição, além da hiperssexualização dos corpos de meninos negros. Em contrapartida, havia uma valorização dos padrões de beleza eurocêntrica expressa por meio dos elogios e cuidados direcionados às crianças brancas. Também as paredes da instituição revelavam o padrão estético estabelecido e privilegiado, identificando apenas duas representações imagéticas de negros/as, dispostas de forma isolada. Tal padrão era identificado também nas histórias contadas e bonecas dispostas às crianças.

Nas relações observadas entre adultos e crianças negras, bem como entre crianças e crianças, Santiago (2014) observa como crianças negras criam estratégias para fugir das opressões raciais as quais são submetidas. Dessa forma, o autor sinaliza que tais crianças não estariam em posição de passividade diante das violências sofridas, mas criavam formas de resistências que eram interpretadas como mal comportamento.

Com base nesse pressuposto, podemos questionar a suposta passividade construída sobre expressões como choros, gritos e desânimos das crianças. Estas podem ser expressões de um movimento de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto sobre os corpos infantis. Os choros, bem como outras manifestações de desobediência das crianças negras, podem ser entendidos como discurso de discordância dos enquadramentos sociais racistas impostos pelas práticas pedagógicas presentes na educação infantil. (SANTIAGO, 2014, p. 51)

Eliane Cavalleiro (2018), em sua pesquisa realizada em espaços de Educação Infantil, chama atenção para o silenciamento de professoras diante de práticas racistas. Tais silenciamentos ocorriam, sobretudo, porque as profissionais não identificavam as práticas

racistas, negando sua existência na escola.

No que concerne ao preconceito racial, a maioria das professoras parece percebê-lo. Quando questiona, porém, sobre os efeitos prejudiciais às vítimas, elas reconhecem a existência dele na sociedade, mas negam enfaticamente que esteja presente em sala de aula. (CAVALLEIRO, 2018, p. 49)

Além de identificar constantes reforços aos estereótipos destinados às crianças negras feitos por essas profissionais e a não interferência diante dos conflitos raciais ocorridos entre as crianças, a autora constata que nesses espaços o apagamento da existência de crianças negras era refletido nos cartazes e livros que não as contemplavam. A predominância observada era de imagens com fenótipos do grupo social dominante, o branco, não traduzindo a diversidade da sociedade brasileira, refletindo negativamente nos processos de construção identitária da criança negra que, por ser estigmatizada e não se sentir representada, negava suas origens.

Na pesquisa da professora Cristina Teodoro Trindad (2011), realizada também em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo (SP), a pesquisadora se propôs a ouvir 33 crianças de 4 e 5 anos de idade dos diversos grupos étnico-raciais. Dentre outras questões, a pesquisa comprovou que crianças pequenas já são capazes de estabelecer diferenciação entre as pessoas a partir do recorte étnico-racial, identificando pessoas negras e brancas, e não apenas isso, mas também nessa fase verificou-se que as crianças pequenas já se apropriaram de significados sociais que revelam aspectos pejorativos atribuídos às pessoas negras, como os já enraizados na sociedade, relacionando-as com a feiura e classificando o cabelo como duro, atribuindo assim um aspecto ruim.

Os dados da pesquisa revelaram também que, quanto mais próximas dos traços negros, mais as crianças revelavam o desejo de ser diferentes, sendo o cabelo e a cor da pele os maiores alvos de negação, enquanto crianças brancas raramente revelavam o desejo de serem diferentes, demonstrando estado de conforto com suas aparências. Trindad (2011), ao relatar em sua pesquisa o desejo de crianças negras se tornarem brancas e de terem os cabelos lisos, evidencia, sobretudo, o sofrimento vivenciado por estas crianças, como se pode observar no recorte de trecho da pesquisa abaixo

Giovanna Vitória, como outras crianças, é fruto de uma relação interracial. Ela se assume preta, porém ressalta o desejo de ser como a mãe: branca. Esse desejo, que muito provavelmente se vincula à condição afetiva de querer se parecer com a mãe, tem, ainda, outra motivação: deixar de ser motivo de escárnio. Quando a menina diz que, se fosse branca, ninguém dela riria, está apontando para a difícil condição que as crianças negras enfrentam na sociedade brasileira. Está também dizendo que ser preta, em alguns casos, configura-se como algo dolorido desde muito cedo. É certo que nem todas as crianças constroem essa significação para a cor/raça preta, mas o fato de algumas o fazerem já é, em si, evidência de como a identificação étnico-racial pode implicar sofrimento. (TRINDAD, 2011, p. 134)

Os dados de tais pesquisas, de maneira geral, revelam que a escola não tem propiciado um ambiente de cuidado e de afeto de forma igualitária para todas as crianças, além das imagens e estereótipos que permeiam esses espaços. Os prejuízos ocasionados por tais práticas atingem a criança negra na constituição do seu ser, influenciando de forma negativa na construção da sua identidade. Os dados apontados pelas pesquisas revelam, portanto, um cenário em que se faz necessário superar, a partir da urgência da implementação de uma educação antirracista nos espaços escolares.

Enquanto dispositivo legal, e também instrumento de luta por uma Educação Antirracista, a Lei n° 10.639/2003 surge como um importante marco histórico, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394/96) e incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino pública e privada a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Fruto da militância do Movimento Negro, a Lei tem fomentado discussões a acerca de uma concepção de Educação Antirracista com vistas à superação do racismo no interior das escolas. Porém, mesmo com a promulgação da Lei, que já completa quase duas décadas, percebe-se que não há um acompanhamento sistemático da execução da mesma para que seus termos sejam efetivados na prática.

Muitas práticas pedagógicas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais, quando existem, restringem-se apenas ao dia 13 de maio e/ou ao dia 20 de novembro, abordando a temática de forma pontual, muitas vezes equivocada, caricata e não constitutiva de um currículo como um todo. A lei esbarra, portanto, em muitas barreiras para sua efetivação, obstáculos que vão desde às próprias estruturas que insistem em permanecer fincadas nas colonialidades pedagógicas, até às lacunas existentes na formação docente.

Corroborando com as proposições da Lei, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução

CNE/CP 01/2004 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), ampliando a obrigatoriedade para toda a educação básica. Tendo em vista que o texto da Lei n° 10.639/2003 não contemplava a Educação Infantil ao estabelecer a obrigatoriedade apenas ao Ensino Fundamental, as DCNERER surgem como um dispositivo de grande importância para ampliar os debates, pois, ao ampliar a obrigatoriedade para toda educação básica, aponta a necessidade de um olhar atento sobre como vêm se estabelecendo as relações étnico-raciais nos espaços infantis da creche e pré-escola.

As reflexões propiciadas nos espaços escolares por conta da Lei n° 10.639/03 e das DCNERER são, portanto, imprescindíveis para a promoção de novas propostas pedagógicas a fim de construir um currículo e um fazer docente não mais distante de experiências que contemplem a diversidade étnico-racial e cultural constitutiva desse país, em contraponto às práticas que pretendem homogeneizá-la, pois “a diferença não se encapsula, uma vez que sempre difere” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 51). É urgente que nos espaços escolares haja a construção de um currículo que contemple, portanto, a diferença, a fim de se contrapor às colonialidades pedagógicas que se disfarçam sob a falácia da universalidade e da identidade nacional, para que o processo educativo se constitua em um processo de construções positivas, de ressignificação, visibilidade e fortalecimento identitário dos sujeitos que historicamente foram e ainda são inferiorizados e subalternizados pela lógica colonialista. Faz-se necessário, portanto, a “construção de uma pedagogia das diferenças, na qual é de fundamental importância pensar em uma outra forma de relações e organização dos tempos, dos espaços e das práticas cotidianas.” (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 77-78)

Dessa maneira, o direito de ser e existir da criança pequena negra perpassa pelo direito que estas têm de vivenciar experiências da felicidade (SANTOS, 2019), a partir de um currículo que contemple de forma positiva as marcas constitutivas do seu ser e de sua existência, um currículo, portanto, que contemple seu direito à diferença. Direito esse que precisa estar refletido nas micropolíticas das paredes da escola, nas histórias infantis contadas, nos personagens e lugares que estes ocupam nessas histórias e, sobretudo, nas relações que se estabelecem com essas crianças que transitam esses espaços.

Foi a partir dessas reflexões que nós, mulheres professoras negras, começamos em 2014, de forma desafiadora, a desenhar metodologias que pudessem se contrapor às colonialidades pedagógicas que permeiam os currículos e os espaços infantis a fim de

implementar outra forma de fazer educação que seja antirracista/decolonial/desobedinte.

3.2. Enegrecendo currículo, corpos e almas: dos projetos desenvolvidos entre os anos de 2014 e 2019

*Riachão, quando eu crescer quero ser igual a você!*¹⁸

Neste tópico será discutido de forma crítica/reflexiva o caminho percorrido por nós, professoras, na construção de metodologias enegrecidas no chão da escola, pontuando algumas das práticas realizadas e os avanços obtidos em meio às nossas práxis pedagógicas, bem como os impactos de tais práticas na vida das crianças negras do CMEI a partir da nossa percepção enquanto professoras. Os relatos aqui contidos foram elaborados a partir daquilo que as professoras foram evidenciando por meio das entrevistas, bem como da minha memória enquanto professora da instituição, acerca das nossas vivências professorais junto às crianças no CMEI entre os anos de 2014 e 2019. A escolha por este recorte de tempo foi feita devido ao percurso realizado por nós professoras na construção dos projetos pedagógicos com perspectiva antirracista, já que estes se iniciaram em 2014 indo até 2019 quando fomos atravessadas em 2020 pela pandemia causada pela COVID-19. Tais projetos retornaram apenas em 2022 de forma efetiva após o retorno normalizado das atividades presenciais no CMEI, quando esta pesquisa já estava em andamento.

Quadro 1 – Lista de projetos e os respectivos anos em que foram realizados

| PROJETO | ANO |
|--|------|
| DR. DJALMA RAMOS E SEU AMOR POR RIACHÃO | 2014 |
| MARIENE: UM CANTO QUE ENCANTA A NOSSA GENTE | 2015 |
| CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA RAINHA ENTRE NÓS | 2016 |
| RUIM PRA QUÊ? RUIM PRA QUEM? | 2017 |
| ESCREVIVÊNCIAS INFANTIS: DIÁLOGOS COM CONCEIÇÃO EVARISTO | 2018 |

¹⁸ Fala proferida por uma das crianças do CMEI ao conhecer o sambista Riachão pessoalmente que visitou a escola em 2015 após o projeto.

Fonte: elaboração própria

As práticas pedagógicas antirracistas foram ano a ano sendo construídas no Centro Municipal de Educação Infantil Doutor Djalma Ramos, denominado por nós professoras de quilombo, conforme pontuado pela professora Cristiane Santos de Melo (2020), em seu memorial dissertativo, em diálogo com as contribuições de Beatriz Nascimento.

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.** (MELO, 2019, p. 100, *grifos meus*)

O CMEI fica localizado em um bairro periférico denominado Vida Nova, no município de Lauro de Freitas/BA, região metropolitana da capital Salvador, atendendo atualmente um total de 130 crianças desde o berçário a pré-escola, cuja faixa etária abarca de 0 a 5/6 anos de idade. A maioria das crianças que adentram o CMEI são crianças negras. Refletir a partir dessas marcas e territorialidade foi imprescindível para nosso processo de aquilombamento e para o giro teórico-metodológico implementado no espaço escolar.

Ao chegarmos¹⁹ no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, nós, professoras negras, trouxemos conosco nossas experiências formativas construídas em outros espaços. Experiências contaminadas por práticas pedagógicas embranquecidas e eurocentradas, tendo em vista que nenhuma de nós teve na formação bases epistemológicas suficientes para questionar o currículo hegemônico, conforme se pôde verificar nas entrevistas realizadas.

Assim como identificado nas pesquisas sobre infância negra citadas no tópico anterior, as paredes do CMEI também não refletiam as marcas identitárias da maioria das crianças. As histórias infantis disponíveis e utilizadas quando não eram representadas por animais,

¹⁹ A maioria de nós, professoras, ingressou no CMEI em janeiro de 2013 após passar em uma seleção de concurso público. Outras chegaram logo depois. Isso se deu após o esvaziamento da escola com a troca de governo. A escola era anteriormente ocupada em sua totalidade por professoras em regime de contrato temporário.

privilegiavam personagens brancas e brancos; as bonecas também eram todas brancas; as práticas pedagógicas giravam em torno de datas comemorativas, como ocorre frequentemente em espaços de Educação Infantil; e as relações estabelecidas para com crianças negras passava despercebida pois, por exemplo, havia recusa de algumas profissionais auxiliares de classe em cuidar dos cabelo crespos destas, além da nítida preferência que se percebia por crianças brancas de olhos claros.

Foi a partir das nossas discussões, após a realização do projeto de uma das professoras do CMEI que será relatado mais a frente, que percebemos o quanto nossa prática pedagógica necessitava levar em consideração quem são as crianças e suas famílias que adentram o espaço do CMEI, junto com suas marcas, com seus pertencimentos e territórios, enquanto sujeitos pertencentes majoritariamente à população negra, marcas, pertencimentos e territórios esses que também nos constituem. As reflexões propiciadas nos permitiram revisitar nossas práticas na perspectiva de rever e questionar uma educação eurocêntrica e embranquecida para construir um projeto pedagógico antirracista.

No ano de 2013, estivemos mergulhadas no tema sobre Afetividade proposto pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas para todas as escolas da rede. Ao everedarmos por tal tema gerador para construir nosso projeto pedagógico para o referido ano letivo, cada professora decidiu por uma linha temática por meio do qual seria construído o projeto para cada turma. Contaminada pela provocação da coordenadora pedagógica, que em algumas reuniões chamava atenção para as questões raciais, a professora Rosa²⁰, decidiu aliar a temática do seu projeto às questões raciais de valorização a cultura e ao corpo negro, realizando o projeto “Eu, um ser afetivo na africanidade”.

O acolhimento da temática por toda comunidade escolar e famílias foi tão grande que a culminância dos projetos (finalização com apresentação das crianças), que aconteceria de forma coletiva no final do ano, se dividiu em dois, tendo uma culminância específica para o projeto “Eu um ser afetivo na africanidade” da professora Rosa. Em minhas memórias, lembro do empenho de todas nós, professoras do CMEI, para realizarmos esta atividade juntas, e hoje reflito sobre a força desse coletivo que começava a se delinear ali em torno desta perspectiva que nos tornaria tão cara: a afetividade. Embaladas pelos versos de uma canção cuja estrofe

²⁰ Os nomes das crianças, professoras e funcionárias do CMEI citadas neste material dissertativo foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar as identidades das mesmas. Foram escolhidos nomes de flores para nomear as professoras, em referência a fala de Marielle Franco quando esta diz que “as rosas da resistência nascem do asfalto”. Fala disponível em: <<http://www.oexplorador.com.br/171586-2/>>. Acesso em 01 nov. 2022.

entoava “um sorriso negro, um abraço negro traz felicidade²¹”, estávamos ali tecendo, mesmo sem saber ainda, os primeiros passos para a construção de outra forma de fazer educação no CMEI, afetando e transformando sobremaneira nossa prática pedagógica, nossa vida profissional e também nossa vida pessoal, sobretudo, em nossos processos subjetivos, assim como os das crianças, das famílias, e, é possível apontar também, das demais pessoas da comunidade escolar.

Figura 2: crianças com Riachão no CMEI.



Fonte: Arquivos do CMEI

No início de 2014 durante a realização da Jornada Pedagógica interna, momento em que alguns pontos para o trabalho pedagógico são discutidos e estabelecidos, a avaliação que fizemos do projeto realizado pela professora Rosa sobre os impactos que este causou na comunidade escolar e nas famílias, nos permitiu perceber que necessitávamos repensar nosso fazer pedagógico. Foi a partir dessas discussões que decidimos, coletivamente, realizar nossos projetos a partir da história de vida e obra de personalidades negras.

Essa proposta metodológica de construir nossos projetos pedagógicos a partir da história da vida e obra de personalidades negras se alinha sobretudo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

²¹ Versos da música Sorriso Negro, composta por Adilson Barbado e Jorge Portela, e imortalizada na voz da cantora Dona Ivone Lara. Letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/dona-ivone-lara/sorriso-negro/>>. Acesso em 29 set. 2022.

Afro-Brasileira e Africana²² (DCNERER), que buscam estabelecer orientações que visem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Tais diretrizes pontuam como princípios norteadores para a condução das ações operadas por instituições e professores: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Dentre os desdobramentos pertinentes aos princípios elencados nas DCNERER, é importante destacar que o documento prevê, dentre outros pontos, o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os povos subalternizados; a crítica às representações dos negros e de outras minorias nos textos e materiais didático; e a valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, como a dança, marcas da cultura de raiz africana.

Dentre as determinações, é importante destacar que o documento prevê que

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (...). (BRASIL, 2004, p. 22)

O trabalho a partir da história de vida e obra de personalidades negras encontra-se, portanto, fundamentadas nesses princípios, seus desdobramentos e determinações previstos nas DCNERER, possibilitando colocar as crianças em contato com histórias de vidas invisibilizadas e silenciadas, histórias essas que contribuíram e contribuem para a construção do patrimônio histórico-cultural, social e econômico da nação, ao mesmo tempo que possibilita a construção de referências sólidas e positivas da negritude na vida dessas crianças, tendo em vista que “as primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente

²² Além das DCNERER, as propostas pedagógicas foram também construídas tomando como base os marcos de saberes e aprendizagens que constam na Orientação Curricular Municipal para a Educação Infantil de Lauro de Freitas, construídos em 2017 a partir das DCNEI, do RCNEI e da prévia elaboração da BNCC. Nos anos anteriores tomamos como base os marcos de aprendizagens do município de Salvador para a EI, tendo em vista que o município de Lauro de Freitas ainda não tinha construído.

a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade.” (BENTO, 2012, p. 100)

Sendo assim, em 2014 optamos coletivamente por trabalhar a vida e obra do sambista, cantor e compositor Riachão, até então desconhecido pela maioria de nós professoras, mesmo sendo Riachão um sambista de grande referência na Bahia. O projeto denominado “Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão” foi realizado em todas as turmas do CMEI²³, dos bebês às crianças de 5/6 anos, tendo cada professora dado enfoque a vida e obra da personalidade a partir das especificidades de cada turma. Um dos pontos importantes a ser mencionado foi a dificuldade inicial relatada pelas professoras em compreender como se daria o trabalho a partir de personalidades negras com crianças tão pequenas. Isso mostra como esse processo de ruptura de uma forma de fazer educação para construir outra não se deu de forma simples e automática, muito menos sem tensionamentos, mas envolveu reflexões a partir do desejo e da necessidade de mudanças.

A gente não sabia como fazer. A gente fez muita coisa que não era pra ser feita, mas era o que a gente entendia o que era possível. Sobre infância (...) também, o que a gente entendia de Educação Infantil era muito mais pré-escola do que a creche. Como é que a gente vai fazer um projeto que vai tratar da questão racial, de Riachão, com bebês? (...) a gente foi autoformando também dentro da escola. (Íris, coordenadora do CMEI em entrevista)

Riachão é aquele lugar embrionário. Primeiro, eu estava diante de dois conflitos. Eu vim do fundamental (...) para o berçário. (...) segundo trabalhar com projetos. Eu me lembro que achei um absurdo (...) tá trabalhando com uma personalidade já idosa para crianças pequenas, (...) mas aconteceu. E aí vem depois Mariene de Castro, a gente abre mais um leque que dá para perceber que dá para fazer sim. (...) quando chegou Carolina eu me senti pronta. (*Gazânia*, professora do CMEI em entrevista)

Eu não sabia nem como é que eu ia trabalhar Riachão. (...) eu lembro que eu fui pro lado da cultura baiana. E aí desse projeto eu gostei muito da atividade que a gente trouxe a baiana pra escola. Hoje, né, com a experiência que a gente adquiriu ao longo desses anos, eu faria de novo essa atividade, mas dando outro sentido a ela. Eu acho que eu ia trazer muito mais assim de fazer o acarajé junto com as crianças, experimentar. (...) A gente não tinha a experiência, não tinha nem aquela coisa de arrumar o espaço. (*Gerbera*, professora do CMEI em entrevista)

Eu estava revisitando as atividades e a gente vê a evolução. Como o nosso

²³ A proposta e o tema geral dos projetos, desde 2014, são construídos de forma coletiva após discussões e reflexões. Delineada a temática geral, cada professora constrói sua proposta de trabalho a partir das especificidades de sua turma, nomeando o projeto específico da turma.

trabalho no Djalma é um trabalho intelectual. (*Strelícia*, professora do CMEI em entrevista)

A professora *Violeta*, que chegou no CMEI no ano de 2017 e já encontrou algumas construções realizadas, expressa o impacto que teve ao adentrar o espaço já que não possuía construções anteriores que a pudessem orientar quanto a prática antirracista:

Quando eu cheguei, coloquei o pé na escola, eu vi realmente, eu me senti bem porque eu sabia aquele espaço fazia parte de mim, eu pertencia àquele espaço. Mas também não sabia trabalhar (...) com projetos, não entendia nada sobre as relações étnico-raciais. (*Violeta*, professora do CMEI em entrevista)

Enquanto ainda consolidávamos concepções de infância a partir das reflexões advinda da própria prática, tendo em vista que a maioria das professoras construíram suas experiências na Educação Infantil no CMEI ou tinham poucas experiências neste segmento de ensino, conforme verificado nas entrevistas, e enquanto construíamos também reflexões sobre como as questões raciais poderiam permear as práticas pedagógica desde a infância, fomos tecendo nossas metodologias a partir desse movimento de ação, reflexão e ação, inerente a prática docente.

A partir de diversas atividades realizadas, as crianças puderam ter acesso a história de vida de Riachão²⁴, conhecê-lo por meio de imagens e ter experiências culturais ao sambar e cantar suas músicas. Os esforços se concentraram em desenvolver as atividades de forma lúdica, atrelando as experiências à cultura baiana tão cantada nas músicas de Riachão. Em uma das atividades, uma das professoras convidou a porteira da escola, que também era baiana de acarajé, para realizar uma atividade de apreciação da culinária baiana com as crianças. Um modo de fazer que posteriormente nos faria refletir sobre a importância de inserir e envolver toda a comunidade escolar nas atividades propostas.

²⁴ Clementino Rodrigues (Salvador, Bahia, 1921 - idem, 2020), homem negro, mais conhecido como Riachão, foi um compositor e cantor. Morador do bairro Garcia, no centro de Salvador, teve contato muito cedo com os ritmos de percussão, já que sua mãe era candomblecista, e os pandeiros de capoeira por influência do seu pai que era capoeirista. Produziu diversas canções consagradas em sua voz e na voz de vários artistas como “Cada Macaco no seu galho”. As contribuições do sambista Riachão para o gênero musical foram ímpares, deixando um legado extremamente valioso para a cultura afro-brasileira. Disponível em <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa30/riachao>>. Acesso em 30/11/2022.

Um dos momentos mais ricos nesse projeto foi a presença do artista no espaço do CMEI, o que nos oportunizou experiências que impactaram de maneira significativa os processos subjetivos das crianças, professoras e de toda comunidade escolar. Uma das crianças, ao contemplar a figura viva e real de Riachão, assim como faziam todas as crianças naquele momento, externou com bastante convicção: “*Riachão, quando eu crescer quero ser igual a você*”. Essa fala nos leva a refletir sobre o desejo de uma criança negra que, ao olhar para um homem negro e contemplá-lo em uma posição que não a de subalternidade e inferiorização como constantemente a sociedade racista impõe, contempla a possibilidade de ser “igual” a ele de forma positiva e afirmativa. Tal possibilidade se contrapõe às constantes violências vivenciadas por crianças negras que a fazem desejar ser diferentes daquilo que são, já que o que elas desejam é não serem vistas como seres inferiores, subalternos, sem humanidade. Desejar ser igual a Riachão significa o reconhecimento e a afirmação da beleza e da potência que há na negritude. Significa, portanto, que ao se olhar no espelho tal criança tem a possibilidade de reconhecer em si mesma tal potência e beleza, já que uma referência positiva lhe foi posta, possibilitando uma construção identitária a partir desse lugar, um lugar que devolve ao corpo preto sua humanidade. Concordamos com as autoras Carla Bispo e Heloísa Lins (2020) quando dizem que

Urge que narrativas outras estejam circulando, sejam conhecidas e fruídas nas escolas pelas infâncias brasileiras, para que essas sejam instigadas a conhecer vozes e histórias afrobrasileiras e africanas, a partir de uma representação humanizada da população negra, bem como de tantos outros grupos subalternizados e excluídos historicamente. (BISPO; LINS, 2020, p. 281)

No ano seguinte, em 2015, a discussão que nos tomou, levantada pela professora *Strelícia*, nos levou a refletir sobre a importância de inserir em nossos trabalhos a obra, história e produções de mulheres negras. Em um momento em que já discutíamos sobre construir o projeto do ano letivo a partir da vida e obra de outro artista homem negro, as reflexões propiciadas pela professora nos permitiram um olhar atento para a realidade que compõe o CMEI: um espaço ocupado majoritariamente por mulheres negras, desde o corpo de professoras e funcionárias às famílias das crianças que, em sua maioria, são representadas por mães, tias, avós, irmãs, que adentram esse espaço.

A importância dessa discussão nos permitiu um olhar interseccional sobre a realidade para que pudéssemos refletir ainda mais sobre a nossa prática, tendo em vista que mulheres

negras estão sujeitas a maiores forças de opressão na nossa sociedade, dentro de um contexto em que são silenciadas, invisibilizadas e alocadas em lugares demarcados pela sociedade racista patriarcal, como discutido no capítulo 2 desta dissertação a partir das contribuições do feminismo negro. Dessa forma, começava a se desenhar uma proposta metodológica afrofeminista (MELO, 2020), sendo acordado coletivamente que nossos projetos teriam como base, a partir de então, personalidades negras femininas, não desconsiderando, no entanto, as diversas contribuições de homens negros.

Uma concepção de educação que leve em conta práticas afrofeministas possibilita um ambiente em que construções importantes sejam implementadas desde a infância no que tange às questões de raça e gênero, tendo em vista que, conforme pontua a professora Andréia Lisboa de Sousa (2010) ao discutir interseccionalidade e Educação Infantil,

As desigualdades de gênero e raça que são experienciadas no convívio social de modo geral e nas práticas educacionais, mais especificamente, são as primeiras lições colonizadoras que meninas e meninos vivenciam a respeito das suas condições e posições assimétricas, hierarquizadas e, por conseguinte, excludentes. (SOUSA, 2010, p. 103-104)

Ao apontar tal realidade, Souza (2010) chama atenção para as exigências que se apresentam às/aos educadoras/es, pontuando a necessidade de desenvolver novas posturas para lidar com as situações em que hierarquizações de raça e gênero se fazem presente, recorrendo para isso a diversos materiais e formas que podem ser implementadas em sala de aula. Valorizar a história de vida, a obra e a estética de mulheres negras nas propostas pedagógicas é um caminho para que crianças construam outras elaborações em torno da questão de raça e gênero.

Inicialmente optamos por trazer a história de vida de personalidades negras mulheres famosas, o que justificou nossa escolha pela artista Mariene de Castro²⁵ em 2015, até que se desdobrou na importância de conhecer também a história de vida de mulheres negras intelectuais invisibilizadas pela lógica brancocêntrica patriarcal que opera o *epistemicídio*,

²⁵ Mariene Bezerra de Castro, mulher negra, nascida em Salvador no dia 12 de maio de 1978, é cantora, compositora e atriz, trazendo em sua produção musical a marca da cultura afro-brasileira. Começou a carreira musical em 1995 como vocal nas bandas de Márcia Freire e Carlinhos Brown, tendo sido cantora também na banda Timbalada, até se consagrar com sua carreira solo. A artista canta sucessos como Amuleto da sorte, Ilha de Maré, Ponta de Nanã, dentre outros. Disponível em < https://pt.wikipedia.org/wiki/Mariene_de_Castro>. Acesso em 30/11/2022.

como as escritoras Carolina Maria de Jesus²⁶ e Conceição Evaristas²⁷, nos projetos realizados em 2016 e 2018 respectivamente, e também as Ganhadeiras de Itapuã²⁸, no projeto realizado em 2019. Também em nossos processos de discussões, reflexões e avanços, percebemos a necessidade de incluir em nossos projetos e atividades a história de vida das mulheres também invisibilizadas que adentram e ocupam o CMEI e que fazem parte do círculo de convivência das crianças, como o exemplo da atividade “Vai sol, vem chuva” realizada pela professora *Strelícia*, tendo como protagonista da atividade *Joana*, funcionária responsável pela lavagem dos lençóis e das toalhas das crianças CMEI.

A gente convida *Joana* para fazer essa atividade com as crianças. Então foi uma atividade que impactou muito a vida das crianças e eu acho que é a própria história de vida de *Joana* que é uma mulher preta retinta, é uma mulher que é de religião de matrizes africana, em alguns momentos ela tinha vergonha de dizer que era (...) e aí dá essa potencialidade a essa mulher preta que deve ter sido muitas vezes violentada. Para as crianças também terem essa oportunidade de ver esse mulher preta num lugar de alegria, num lugar de ensinamento, pra gente foi de uma potência muito grande (...) lembro dessa atividade de *Maria* trazer a pedra, trazer a erva, pra lavar roupa. Depois (...) a gente cantou um samba de roda pra poder enxugar a roupa. Então foi um momento que as crianças aprenderam essa ancestralidade e eu também, rememorar minha infância quando eu fazia isso quando eu ia com minha mãe no abaeté. (*Strelícia*, professora do CMEI em entrevista, sobre atividade realizada durante o projeto Carolina Maria de Jesus: uma rainha entre nós)

²⁶ Carolina Maria de Jesus (Sacramento, Minas Gerais, 1914 – São Paulo capital, 1977), mulher negra, foi uma escritora descoberta na favela do Canindé onde morava. Autora da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” lançada em 1960, traduzido para treze idiomas e vendido para mais de quarenta países, e da obra “Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada” lançada em 1961, Carolina ainda escreveu um livro de provérbios editado por conta própria. Na atualidade, a autora vem ganhando novos reconhecimentos no Brasil com a reedição de suas obras e exposições, tomando seu devido lugar como grande escritora brasileira (GOMES; LAURIANO; SCHWARCZ, 2021).

²⁷ Maria da Conceição Evaristo de Brito, mulher negra de origem humilde, nascida em 29 de novembro de 1946 em Belo Horizonte, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Professora, estreando na literatura em 1990, Conceição Evaristo já publicou diversas obras dentre elas Ponciá Vicênci, Becos da memória e Insubmissas lágrimas de mulheres. Graduada em Letras pela UFRJ, é Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese Poemas malungos, cânticos irmãos (2011). Disponível em < <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em 03/03/2023.

²⁸ As Ganhadeiras de Itapuã é um grupo musical formado por mulheres, crianças e músicos locais. Surgiu no bairro de Itapuã, Salvador-BA com o objetivo de preservar a memória das antigas negras de ganho que remontam ao período colonial, enquanto preserva e fortalece a riqueza da identidade cultural do bairro de itapuã. Suas canções trazem a marca da cultura afro-brasileira com canções praieras, cantigas e cirandas. Com idumentárias compostas por saias de chita e de samba no pé, as ganhadeiras têm conquistado cada vez mais espaço no meio artístico. Disponível em < <https://ganhadeirasdeitapua.org/p/sobre-o-grupo/>>. Acesso em 30/11/2022.

Figura 3: crianças em atividade de lavagem de roupa.



Fonte: Arquivos do CMEI

Figura 4: crianças em atividade de lavagem.



Fonte: Arquivos do CMEI

Figura 5: crianças e famílias ouvindo as histórias de *Joana*.



Fonte: Arquivos do CMEI

Foi a partir de 2015, segundo ano de projeto com personalidades negras, que alguns pontos importantes foram se firmando dentro do caminho metodológico que se desenvolvia: os projetos construídos seriam apresentados e discutidos entre as professoras do CMEI; os projetos seriam também apresentados aos auxiliares de classe e demais funcionários da instituição para conhecimento, reflexões e também sugestões; e por fim, os projetos seriam também apresentados às famílias também para conhecimento, reflexões e sugestões. Firmamos o compromisso de envolver não apenas os profissionais de sala de aula, como também outras funcionárias e funcionários nas atividades realizadas, para participarem, inclusive como protagonistas nessas atividades, além da importância de fomentar também a participação das famílias.

O projeto intitulado “Mariene: um canto que encanta a nossa gente” se propôs a oportunizar às crianças conhecer a história de vida e as obras da cantora e compositora Mariene de Castro. A potência da história, do canto, da musicalidade, do samba e da presença estética proporcionada pela imagem de Mariene de Castro nos possibilitaram a construção de atividades diversas, das quais serão pontuadas três que nos permitiram ampliar nossas reflexões. Nesse passo, enquanto caminhávamos, novas reflexões acerca da infância e seu lugar de protagonismo foram sendo incorporadas enquanto desenvolvíamos as atividades,

além das reflexões que começamos a tecer sobre as micropolíticas enunciadas nas paredes das escolas.

Um dos momentos marcantes nesse projeto foi a ornamentação do espaço da sala de aula, realizado pela professora *Strelícia*, ao utilizar diversas imagens de Mariene de Castro, bem como de outras personalidades e pessoas negras. As imagens causaram impactos nas crianças que, ao entrarem na sala de aula, teceram comentários diversos como: “que lindo!”, “é minha mãe”, “é minha tia”. Essa proposta nos levou a refletir sobre como os ambientes e as paredes da escola também são pedagógicos e transmitem valores étnicos, estéticos e culturais às crianças.

Ao tomar as paredes das creches como objeto de estudo, a professora Renata Glória Cunha (2016) pontua a existência de uma certa ingenuidade curricular nos espaços de Educação Infantil ao observar que as educadoras acreditam que as imagens que ocupam as paredes desses espaços não afetam de alguma forma as crianças. No entanto, Cunha (2016) sinaliza que “é preciso romper com a concepção de que as imagens expostas são elementos secundários, ingênuos ou neutros, e de que não influenciam a formação da identidade dos bebês e das crianças” (CUNHA, 2016, p. 44), pois, como também afirma a autora, “relações de gênero ou étnicas, fenótipos e condições socioeconômicas, entre outras, são transmitidas silenciosamente a bebês e crianças a partir dessas imagens.” (CUNHA, 2015, p. 46)

Dessa forma, contaminar as paredes da escola a partir de imagens de pessoas negras, sobretudo de mulheres negras, e de elementos da cultura afro-brasileira, se tornou ação permanente no espaço do CMEI. Os afroambientes enquanto espaços que buscam superar “as histórias fraturadas e estereotipadas contadas sobre a negritude, ao apresentar a história de resistência e potência de nossos ancestrais” (MELO, 2019, p. 124) se tornaram elementos didáticos importantes e inerente a nossa prática pedagógica antirracista.

Outra atividade realizada também pela professora *Strelícia* com as crianças de 3 anos teve como proposta uma experiência de embelezamento, em que as crianças tinham disponíveis materiais diversos para se embelezarem, usarem acessórios e apreciarem suas imagens no espelho, além de participar de um desfile e de uma roda de samba no pátio da escola. Após a atividade, as crianças, a fim de seguir a rotina da creche, precisariam retirar os acessórios para poder tomar banho e entrarem na hora do descanso. Neste momento, a professora percebeu a recusa das crianças em se desarrumarem, pois, conforme expressavam, queriam ir para casa embelezadas para que as famílias pudessem ver o quanto elas estavam

lindas, ao que a professora acordou com as crianças que elas iriam enfeitadas para casa, refazendo parte da atividade no último horário da rotina, próximo a saída.

A proposta das crianças fez com que a professora repensasse o tempo e modo proposto na atividade realizada. A intervenção provocativa das crianças nos levou a refletir os objetivos da proposta pedagógica, que para elas ia além daqueles previstos no planejamento pedagógico ao propiciar momentos de embelezamento/empoderamento para valorização da identidade racial, pois tudo aquilo só fazia sentido para elas se as famílias pudessem ver o quanto elas estavam lindas. Dessa forma, a professora reflete: “a gente começa a perceber que as crianças, elas têm voz, elas são crianças curriculantes, (...) conceito que a gente começa a se aproximar, e foi a partir de uma atividade de embelezamento.” (*Strelícia*, professora do CMEI em entrevista)

O conceito de criança curriculante, proposto pelo professor Sidnei Macedo (2013), nos fez refletir sobre a forma de conceber o currículo escolar, que geralmente são construídos para as crianças e não com elas. Para o autor

Crianças curriculantes se apresentariam para configurar e colorir mais (in) tensamente os cenários curriculares, em geral feitos para elas, mas raramente com elas. Seus etnométodos, ou seja, seus modos de sentirpensar e criar mundos relacionais comporiam as propostas curriculares, sem que adultos as encaixassem nos seus tempos e crenças narcísicos e obsessivos, nos quais a maturidade, a eficiência buscada estariam num futuro traçado como uma “linha dura”, inspiração crítica deleuziana. (MACEDO, 2013, p. 29)

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre como os tempos, os espaços e os modos, que teoricamente são organizados previamente pela professora por meio do planejamento pedagógico – não desconsiderando a importância do planejamento para o trabalho pedagógico – estão constantemente sujeitos às intervenções das crianças que afetam de maneira significativa as práticas pedagógicas. Porém, é importante sinalizar que pensar nas crianças enquanto atores e atrizes curriculantes só é possível a partir de um olhar e escuta sensíveis às elaborações que estas fazem e que põe em xeque nosso lugar de “detentores do saber”, únicos mediadores do processo de ensino/aprendizagem. Quantas vezes a inventividade, o poder de criação e elaboração das crianças são tolhidos e silenciados porque precisamos dar conta de um planejamento fechado e rígido? Para Menezes e Machado (2015), uma perspectiva adultocêntrica de educação e de currículo, fechada nas aspirações dos adultos, também é uma forma de colonização

é preciso inverter a lógica do educar para atuar como adulto e esperar da infância as “instruções” necessárias à educação das crianças, aberta à experiência enquanto abertura à diferença. (...) Pensamos essa inversão como um deslocamento em direção à desconstrução da infância como um território colonizado pelo adulto. O labirinto benjaminiano traduzido na e pela experiência da infância nos possibilita entrar no jogo do perder-se e achar-se com as crianças, e com elas criar e recriar, potencializar a vida. Nas palavras de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, é preciso encontrar com a infância, seja na escola, seja na pesquisa, como um devir, [...] devir não como um vir a ser, pois já vimos que não tem nada a ver com o futuro, com uma cronologia qualquer, mas, sim, com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida. Pois o espaço de criação também deve ser produzido, numa espécie de produção do espaço de criar (2009, p. 195). (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 87)

Ainda no projeto sobre a vida e obra de Mariene de Castro, outra atividade que nos proporcionou também reflexões foi a produção literária realizada pela professora *Gerbera* do grupo 2. Pensando em como apresentar a história de Mariene de Castro, a professora construiu uma literatura infantil para crianças pequenas a partir da história de vida da artista. Essa atividade rendeu uma sessão de autógrafos com a professora escritora, além de ter a história circulando por toda escola. Essa ação nos possibilitou revisitar as literaturas infantis que existiam no CMEI para observar e questionar a ausência de histórias infantis afro-brasileiras, com personagens negros em lugar de protagonismo e de experiências felizes. Nossas reflexões nos levaram a buscar por novas narrativas literárias que pudessem compor nosso acervo de histórias.

Eliane Cavalleiro (2001) reflete em suas pesquisas os prejuízos para a criança negra ao não se ver representada nos cartazes, fotos e livros infantis em seu espaço de convivência no contexto escolar.

São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indeléveis. Acontecimentos como esses contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco (...). (CAVALLEIRO, 2001, p. 144)

No entanto, não apenas a ausência de personagens negros, como também a presença destes de forma estereotipada se apresenta como uma problemática que necessita das educadoras e dos educadores um olhar ainda mais atento. A história de Mariene de Castro, uma menina negra que vira uma artista de fama, possibilitou a criação de uma narrativa de

história infantil em que a personagem negra se encontra em lugar de protagonismo, a partir de uma experiência feliz, o que não é o caso de muitas narrativas que simplesmente incluem em suas histórias um personagem negro.

Estudos que analisam obras de literatura infantil têm apontado o lugar que pessoas negras ocupam nessas produções quando estas aparecem, bem como os padrões estéticos apresentados rodeados de estereótipos. A pesquisadora Heloisa Pires Lime (2015), ao analisar algumas produções literárias verificou que nas literaturas em que personagens negros aparecem, eles geralmente estão vinculados à escravidão, com abordagens que naturalizam o sofrimento e a dor. As imagens analisadas pela autora também revelam representações tristes, passivas, grotescas, caricaturadas e estereotipadas desses personagens.

Também Bispo e Lins (2020), a partir das contribuições e análises de diversos autores, pontuam alguns dados importantes encontrados acerca das produções literárias: elas revelam as marcas do racismo presente nas literaturas infantis, manifestadas por meio de estereótipos, subrepresentação, invisibilidade e inferiorização de personagens negros. Mesmo diante de algumas mudanças na produção literária infantil brasileira com o passar dos anos, as autoras pontuam que a problemática da hierarquização entre brancas/os e negras/os e os estereótipos permanecem.

Dessa forma, a medida que avançávamos em nossas construções, discutíamos também sobre o quanto era importante desenvolvermos um senso de pesquisa inerente ao senso crítico para evitar, assim, que práticas racistas fossem reforçadas, sejam por meio da contação de histórias infantis, ou práticas pedagógicas outras, como o exemplo de uma escola que utilizou bombril para representar o cabelo de crianças negras em uma atividade proposta²⁹. A busca por histórias infantis que representassem personagens negros necessitava de um olhar apurado sobre as representações que estas fariam desses sujeitos.

Dentro desse contexto, foi possível observar como os prejuízos citados por Eliane Cavalleiro (2001) já se faziam presente na vida das crianças, pois percebemos o quanto o imaginário delas estava contaminado por uma narrativa única, tendo como único padrão estético possível de permear as histórias infantis aquele contido nos personagens brancos. Dessa forma, implementar práticas de leitura de histórias com personagens negros, a partir dos

²⁹ Matéria disponível em <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/11/25/professora-pede-que-alunos-usem-bombril-para-representar-cabelo-crespo-em-atividade-na-grande-bh.ghtml>>. Acesso em 01/11/2022.

quais as crianças pudessem ter identificações positivas com vistas ao fortalecimento identitário, se tornou, portanto, necessário.

Em um diálogo com crianças de 5/6 anos após a contação de uma história infantil com personagens negras e negros, lembro que ouvi uma criança negra falar: *“eu não gostei da história porque todo mundo é preto”* (Aisha, criança do grupo 5). Esta fala nos permitiu refletir sobre qual tem sido o olhar desta criança negra sobre si mesma, sobre as demais pessoas negras de sua convivência, sejam crianças ou adultos, e também sobre as pessoas brancas, já que valores estéticos a partir de uma ótica hierarquizante já faziam parte do seu imaginário, levando-a não apenas a rejeitar aquela imagem, mas também a uma auto rejeição.

A fala dessa criança nos permite refletir também sobre o lugar de ingenuidade em que a criança é muitas vezes colocada, e repensar mais uma vez a infância para além dessa perspectiva ingênua que mantém a ideia de que meninos e meninas estão deslocados da realidade mais ampla da trama social, na falsa ideia de que estão a margem das relações conflituosas que permeiam a sociedade, como se tais experiências conflituosas não as atravessassem.

Menezes e Machado (2015), ao analisar as experiências infantis elencadas nas DCNEI, pontua que *“pelo documento, as crianças, para aprenderem e se desenvolverem integralmente, devem brincar, imaginar, fantasiar, desejar, observar, experimentar (tudo?!), narrar, construir sentidos sobre a natureza e sociedade, entre outras ações”* (MENEZES; MACHADO, 2015, p. 86). Mais adiante as autoras seguem pontuando os sentidos que *“escorregam nas tramas deste discurso que pretende representar o “direito social das crianças”*”, ou seja, as autoras pontuam que as DCNEI, ao elencar e priorizar tais experiências citadas acima, deixam transparecer que as crianças

não sofrem, não sentem medo, não se conflituam, não disputam, não exercem poder umas sobre as outras, não discriminam, ou pelos menos essas ações não devem ser entendidas como experiências com sentido de aprendizagem para as crianças e nem tampouco devem ser consideradas como pertinentes aos espaços institucionais. Talvez sentir medo, fome, frio, solidão, raiva, perda, indiferença, preconceito são questões que dizem respeito às experiências *“domésticas”* e, portanto, distintas daquelas que serão vividas na escola. São acontecimentos *“específicos”* e singulares, daí pertencerem à criança e não à escola, seu currículo e sua proposta pedagógica. Talvez, também, esteja subentendido que essas experiências não são infantis, não pertencem ao *“ser criança”* e não fazem parte da infância. Sofrer não é coisa da infância, nem perder, nem sentir solidão, nem ter raiva, nem disputar espaço, nem exercer poder sobre... etc. (MENEZES;

A partir de tais análises, as autoras chamam a atenção para essa criança viva e real, que ocupa os espaços escolares e que põe em xeque um modelo de criança e infância que ocupa o imaginário social ao definir quais experiências fazem parte ou não do repertório infantil. Ao inserir personalidades negras, histórias infantis com personagens negras, e ao compor as paredes da creche com essas imagens e marcas, foi possível perceber também nesse processo os estranhamentos por parte das crianças, demonstrados por meio do olhar, de expressões faciais ou mesmo de palavras, já que elas estavam cada vez mais sendo inseridas em um contexto que buscava imprimir em suas experiências uma narrativa outra, diferente daquela privilegiada pelos currículos hegemônicos e pela sociedade, narrativa esta que elas já tinham acesso. Dessa forma, tais propostas não estavam imunes de gerar nas crianças experiências conflituosas, experiências essas que também fazem parte dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Adentrando no projeto intitulado “Carolina Maria de Jesus: uma rainha entre nós”, realizado em 2016, um dos momentos que mais nos gerou reflexão foi o desdobramento da produção da história “A descoberta de Bitita”. Essa história foi produzida pela professora *Gazânia* ao tomar como inspiração uma passagem da infância de Carolina Maria de Jesus, com a sugestão de que as crianças do grupo 5 fizessem a ilustração da mesma. Após a leitura realizada por mim, professora da turma, as crianças produziram desenhos baseados no contexto de cada cena contida na produção literária da professora. Alguns dias depois, uma das crianças da turma, uma menina, durante a roda de conversa apresentou um livro feito de papel ofício com algumas folhas grampeadas e com o título “A descoberta de *Luana*”, informando que havia criado uma história e que os colegas iriam ilustrá-la. Ela contou a história que permeava seu imaginário e mobilizamos os colegas para fazer os desenhos.

Além de percebermos o protagonismo e inventividade das crianças que cada vez mais era fomentado no espaço do CMEI a partir de suas *curriculâncias*, o que nos chamou atenção nesta experiência foi o fato de a criança protagonista da história ter sido inspirado em uma colega de classe, *Luana*, uma menina negra retinta, com traços muito próximos aos de Carolina Maria de Jesus. Para nós professoras ficou a reflexão de que, no imaginário de *Mariana*, criança que criou a história, uma menina negra retinta como *Luana* poderia sim ser protagonista em uma narrativa literária infantil, “uma marcação de que as crianças, ao modo dela, estão discutindo as questões identitárias” (*Protea*, coordenadora do CMEI em

entrevista).

Também no projeto “Carolina”, outra situação importante nos chamou bastante atenção. Uma das mães, ao nos procurar, questionou sobre quem era essa Carolina Maria de Jesus que seu filho tanto falava, e em seguida nos relatou: “*pró, Akin chegou em casa dizendo que Carolina Maria de Jesus era uma mulher muito especial, e que eu precisava pesquisar sobre ela. Eu pesquisei e fiquei impactada com a história de Carolina*”. O relato da mãe de Akin nos fez refletir sobre dois pontos importantes: primeiro, a elaboração que ele fez sobre Carolina Maria de Jesus ao conhecer sua história: uma mulher negra, periférica, que também era uma escritora, era, na ótica dele, especial. Esse “especial” formulado por Akin nos diz muita coisa. Diz-nos, sobretudo, acerca das impressões dele ao adjetivar de especial uma mulher que fugia às normas dos padrões estabelecidos sobre quem estava autorizado a ser escritora/escritor; uma mulher que se parecia muito com sua mãe, uma mulher negra retinta. Era o encontro de José com uma nova narrativa, e o fato de perceber as marcas de sua mãe nessa escritora, acreditamos, era a principal causa de sua admiração.

O segundo ponto foi poder observar sobre como as personalidades trabalhadas na escola chegavam às famílias a partir das elaborações que as próprias crianças faziam dessas personalidades. O relato de Akin não foi o único. Outras famílias nos procuravam para saber sobre o trabalho desenvolvido já que as crianças chegavam em casa falando, de alguma forma, sobre o que vivenciavam no CMEI, como o relato da professora *Gazânia* que leciona com bebês e também como se pode ver no relato da professora *Violeta*:

(...) para as crianças do berçário aquela personalidade era altamente viva e fazia parte da vida delas no momento que estava aqui na sala, e acredito que talvez fora porque algumas mães vinham trazer depoimento: “*ela tá chamando Lina, pró. Quem é Lina, pró?*”. (*Gazânia*, professora do CMEI em entrevista)

Eu acho tão importante isso quando a gente trabalha com personalidades negras, com projeto, porque quando a criança chega em casa, os pais trazem o feedback né: “*ela chegou lá falando que era negra. Oh, quem é Conceição Evaristo? Quem são as ganhadeiras?*”. Os pais vão e pesquisam, ou chegam na escola perguntando. Isso é tão importante. Coisa que a gente não vivenciou. (*Violeta*, professora do CMEI em entrevista)

Pudemos observar o quanto as crianças se tornavam íntimas das personalidades que lhes eram apresentadas, desenvolvendo uma relação de afroafeto que afetavam também seus processos de construção identitária.

É importante pontuar também que a *curriculância* de Akin extrapolou os muros da escola, pois, além da história de Carolina Maria de Jesus chegar à sua casa e fomentar pesquisas sobre ela, possibilitou também que sua mãe, professora alfabetizadora em um programa para jovens e adultos, pudesse levar a história e a obra de Carolina também para suas/seus alunas/alunos, como assim ela nos relatou.

Outra atividade importante a ser relatada, e que nos afetou também sobremaneira, foi o “Encontro de Carolinas”, quando as mães das crianças foram convidadas para contar suas próprias histórias em uma roda de conversa entre as famílias, as crianças, professoras e funcionárias/funcionários do CMEI. Algumas mães aceitaram o convite, inclusive a mãe de *Akin*. Essa atividade possibilitou aproximar as crianças da história de vida de mulheres do seu cotidiano, histórias essas que revelavam luta, afeto ou mesmo a negação deste. Na ocasião, uma das professoras elaborou um poema fruto da atividade.

O Encontro de Carolinas

As Carolinas saíram de suas casas com calma, entregando sua alma lá no Djalma
Falaram de suas vidas, de algumas feridas, mas também de superação
Falaram de sins e de não
De profissão
Falaram de filhos,
De suas mães,
De seus maridos,
De seus cabelos,
De suas lutas,
De aparência,
De aceitação
Falaram de Educação

Falaram de si
Como mulher
Como quem quer
O mundo conquistar

Falaram do ato de amar
Falaram de ensinar
De como é lutar no conselho tutelar

Falaram de suas idas e vindas
De sua infância querida
De mágoas que tiveram que superar
Dos perdões que tiveram que dar

As Carolinas tiveram aqui
Citaram seus nomes
Falaram de empoderamento
Do sagrado sacramento que é
Nascer mulher

E viva a quem quer
Ser Carolina Audaci
Carolina Joelma
Carolina Fátima
Carolina Liane
Carolina Cristiane
Carolina Elisiane

Vivas as Carolinas
Que saíram do anonimato
Fizeram de suas vidas um ato
Participaram do projeto
Cujo objeto
É minimizar
As sequelas do separar

Viva as carolinas que estão por aí
Em suas casas, ruas e apartamentos
Refazendo sentimentos
Modificando o momento
Criando história
Enchendo o mundo de glória
Tirando as meninas genuínas
Porque Carolinas somos todas nós

(Poema da professora do CMEI, Noêmia)

Nossas itinerâncias formativas, dentro desse espaço por excelência que é o espaço do CMEI, nos levava cada vez mais a fomentar discussões, e a questão que nos atravessou em 2017 foi sobre o cabelo. Como já relatado no início desse tópico, existia recusa/esquiva por parte de algumas profissionais de cuidar do cabelo crespo de meninas negras. Além disso, observávamos a relação que crianças negras e suas famílias mantinham com o cabelo crespo, um cabelo sempre contido, fechado em tranças apertadas, e em alguns casos já passados por procedimentos químicos.

Eu ficava vendo a mobilização de vocês com o cabelo. (...) eu via vocês mobilizando e via também como isso atravessava as mulheres negras e as crianças que vinham pra escola com o cabelo preso, e aí a gente cria o projeto. Pra mim o passo mais marcante é quando a gente (...) compactua de que as crianças na sexta-feira iam com o cabelo solto, porque é uma

problemática para as famílias. E aí quando chega na segunda a mãe me procura: “trancei o cabelo da minha filha bem fininho pra vocês não soltarem”. (Protea, coordenadora do CMEI em entrevista)

Dentro desse contexto de relação com o cabelo crespo, começamos a observar no CMEI desde os primeiros projetos um movimento de aceitação do cabelo natural por parte de algumas professoras e outras profissionais, e junto a esse movimento também surgiam comentários direcionados a essas mulheres: “*O pente entra?*”; “*Nossa, o cabelo dessa aqui a água nem entra!*”.

Se fazia, portanto, necessário fomentar na escola junto às famílias, professoras e demais funcionárias e funcionários discussões sobre esse cabelo crespo, ícone identitário do corpo negro. Lembro que, durante a realização de uma atividade, em que mostrava imagens de pessoas com diversos tipos de cabelos crespos, cacheados, lisos e ondulados, após contar a história “Cabelo bom é o que?” (GOECKS, 2016), uma das crianças tomou a palavra durante a roda de conversa e falou: *mas pró, minha mãe disse que meu cabelo é duro e ruim*. Percebemos que ações pedagógicas junto aos atores e às atrizes curriculantes do CMEI (crianças, funcionárias/os e famílias) precisavam ser realizadas para a valorização estética desse cabelo. Esse cabelo precisava ser problematizado, conhecido e também valorizado.

Como resultado de suas pesquisas, Nilma Lino Gomes (2002) identificou que a trajetória escolar possui um peso muito grande no processo de construção da identidade negra, já que a escola impõe padrões não apenas de currículo, mas também de estética, emitindo opiniões sobre o corpo, o cabelo e a estética negra que deixam marcas profundas na vida dessas pessoas. Neste aspecto, a autora sinaliza que a questão da expressão estética não encontra espaço no contexto escolar como importante tema de discussão, investigação e trato pedagógico.

Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Dessa forma, um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações e opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A

relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas.” (GOMES, 2002, p. 40)

São essas dimensões simbólicas pontuadas por Gomes (2002) que precisam ser levadas em consideração no ambiente escolar, sobretudo quando compreendemos a importância desse universo simbólico no âmbito das construções infantis que acontecem de forma privilegiada nesse território infantil que é a escola. Dessa forma, corroborando com as reflexões da autora, ficamos com as considerações assertivas de Flávia Motta e Claudemir de Paula (2019) ao dizer que

O trabalho pedagógico que visa combater o racismo não tem chance de prosperar se não existir a efetiva desconstrução do discurso de beleza padronizado e a introdução de novos referenciais que permitam à criança se situar no mundo sem se comparar e que possibilitem que seus cabelos sejam vistos como uma característica diferenciadora, mas que não a torna inadequada. Uma educação antirracista precisa levar em consideração a diferença não somente como expoente para problematização, mas também como elemento para construção de novas formas de ver seus elementos constituintes.” (MOTTA; PAULA, 2019, p. 12)

Lembro de um questionamento feito por uma criança que acabava de chegar no CMEI: *pró, por que as professoras dessa escola têm o cabelo assim? (Henrique, 5 anos)* O “*assim*” denotava o diferente que ela não compreendia, revelando uma estética que aquela criança, ao transitar em outros espaços, não encontrava. O questionamento denotava, sobretudo, o desejo de conhecer/compreender esse diferente, já que “*o cabelo assim*” não se via assim nas pessoas que transitavam os espaços conhecidos por aquela criança, sendo que o “*assim*” referia-se ao cabelo crespo usado de forma livre, solto e avesso aos padrões estéticos, não alisado, não preso, apenas livre. Privilegiar ações que possibilitem tirar do lugar marginal, repulsivo e humilhante o diferente, significa, portanto, além de fomentar a autoestima de crianças, mulheres e homens negros, valorizar os aspectos estéticos que compõem esses indivíduos a fim de construir um ambiente de respeito às diferenças e erradicar, assim, qualquer forma de discriminação e racismo.

Uma das atividades realizadas pela maioria das professoras do CMEI no projeto intitulado “Ruim pra quê? Ruim pra quem?”³⁰, realizado no ano de 2017. foi uma sessão de lavagem e cuidados dos cabelos, onde as crianças pudessem tocar, sentir, apreciar as diversas

³⁰ Tema do projeto em referência ao trecho da música “Milionário do sonho” do rapper brasileiro Emicida. Letra da música disponível em < <https://www.letras.com.br/emicida/milionario-do-sonho>>. Acesso em 30/11/2022.

formas e tipos enquanto aplicavam shampoo, faziam massagens com cremes e penteavam esses cabelos. Meninos, meninas, professoras e outros profissionais da escola participaram da atividade.

Figura 6: crianças em atividade de cuidados com o cabelo.



Fonte: Arquivos do CMEI

Outro momento importante desse projeto a ser mencionado foi o “Encontro de cabelos”. Nesta atividade, convidamos duas blogueiras para um bate-papo com as crianças e as famílias, para que elas contassem a história da relação que tinham com o cabelo, o processo de aceitação do cabelo natural, além de conversar com as famílias sobre cuidados com o cabelo crespo. Outras oficinas de cuidado com o cabelo crespo foram realizadas com as famílias que passaram a demonstrar interesse ao nos procurar cada vez mais para aprender como cuidar do cabelo das crianças. Também foi importante observar o movimento das crianças que iam para a escola cada vez mais com os cabelos soltos, embora resistências e recusa por parte de algumas famílias ainda pudessem ser observadas.

Figura7: crianças e blogueiras no encontro de cabelos.



Fonte: Arquivos do CMEI

Nos anos de 2018 e 2019, realizamos os projetos “Escrevivências Infantis: diálogos com Conceição Evaristo” e “Um amor chamado as Ganhadeiras de Itapuã” respectivamente, quando pudemos perceber que nossas construções metodológicas com personalidades negras já se encontravam mais consolidadas, nossas percepções acerca das infâncias também já estavam mais avançadas, potencializando ainda mais nossas produções e as produções das crianças.

Cabe destacar aqui o livro produzido pelas crianças do grupo 3, tendo a professora como escriba. As crianças produziram coletivamente todo enredo da história e ilustrações, além de dar nome ao livro que ficou registrado como “É de Conceição!”. Também o poema produzido coletivamente pelas crianças do grupo 5, a partir de inspirações que estas tiraram da história de vida e dos poemas de Conceição Evaristo:

Conceição Evaristo

Conceição Evaristo é uma escritora
Que nasceu em Belo Horizonte
Trabalhou na casa
Dos brancos-donos-de-tudo

Ela era uma criança negra
Escutava as conversas dos adultos
Para coleccionar palavras
Para escrever

Ela escreveu poemas
E vários livros

Ela é uma grande poeta
E também professora

Ela tem uma filha que é uma princesa

Bela Conceição Evaristo
Escreve outros poemas para nós

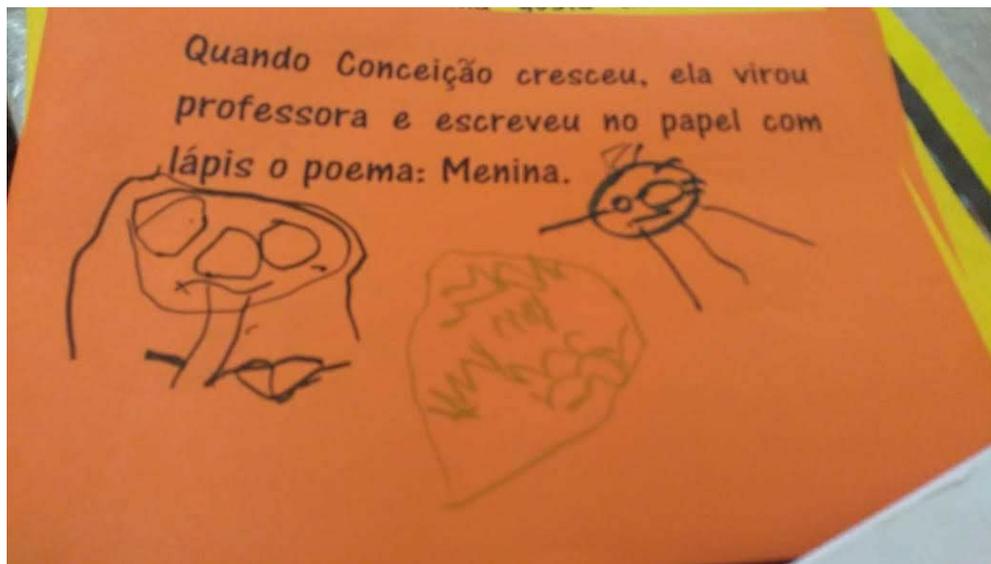
(poema produzido coletivamente pelas crianças do grupo 5 do CMEI Dr. Djalma Ramos)

Figura 8: professora e crianças na produção coletiva do poema.



Fonte: Arquivos do CMEI

Figura 9: trecho da história produzida coletivamente pelas crianças do grupo 3.



Fonte: Arquivos do CMEI

Ao longo desses anos, foi possível perceber como as crianças e suas famílias foram se familiarizando com o currículo enegrecido da escola. Dentre os inúmeros benefícios pedagógicos observados, além dos já citados ao longo dessa narrativa, pudemos observar nos desenhos das crianças a marca estética da negritude, desde a superação do mito do lápis de cor de pele³¹, à valorização das características do corpo negro, como o desenho feito por uma criança no muro da escola que, ao desenhar a professora, um ícone identitário se fez presente: o cabelo crespo.

³¹ O lápis de cor rosado clarinho era considerado o lápis cor de pele pelas profissionais e consequentemente pelas crianças, uma ação muito comum nos espaços escolares, desconsiderando a diversidade étnica em relação a cor de pele. Passamos a usar na escola caixas de lápis de cor que possuem a representatividade da diversidade de cores de pele.

Figura 10: criança do CMEI e sua produção imagética.



Fonte: Arquivos do CMEI

Figura 11: produção imagética de criança do CMEI.



Fonte: Arquivos do CMEI

É possível pontuar que as crianças e suas famílias passaram a naturalizar, no interior da escola, esse espaço de protagonismo do povo negro. Além disso, construir atividades a partir da cultura afrobrasileira no tocante às suas manifestações, possibilitou maior abertura

para que famílias e funcionários de religiões de matrizes africanas não mais se escondessem. Observamos com isso a liberdade que tais pessoas adentram nesse espaço com seus adereços religiosos, o que dificilmente era visto.

Quando você e *Violeta*, e você é uma mulher professora cristã, (...) constroem ali um terreiro de candomblé, eu acho que é um marco. Eu me arrepio. Só a gente que trabalha aqui sabe a potência disso aqui. É um marco de como a gente tem uma concepção descolonizante de quem nós somos, mesmo sendo de religiões, de muita coisa diferente. *Violeta* é do candomblé. (...) dentro desse processo religioso que foi construído lá fora, construir um terreiro de candomblé dentro da escola, a representação do espaço, talvez fosse impossível em outra escola. (...) Então pra mim, na coordenação, foi um marco. Agora a gente chegou num ponto máximo formativo nosso de entender a expressão cultural, a vivência (...). (*Protea*, coordenadora do CMEI em entrevista)

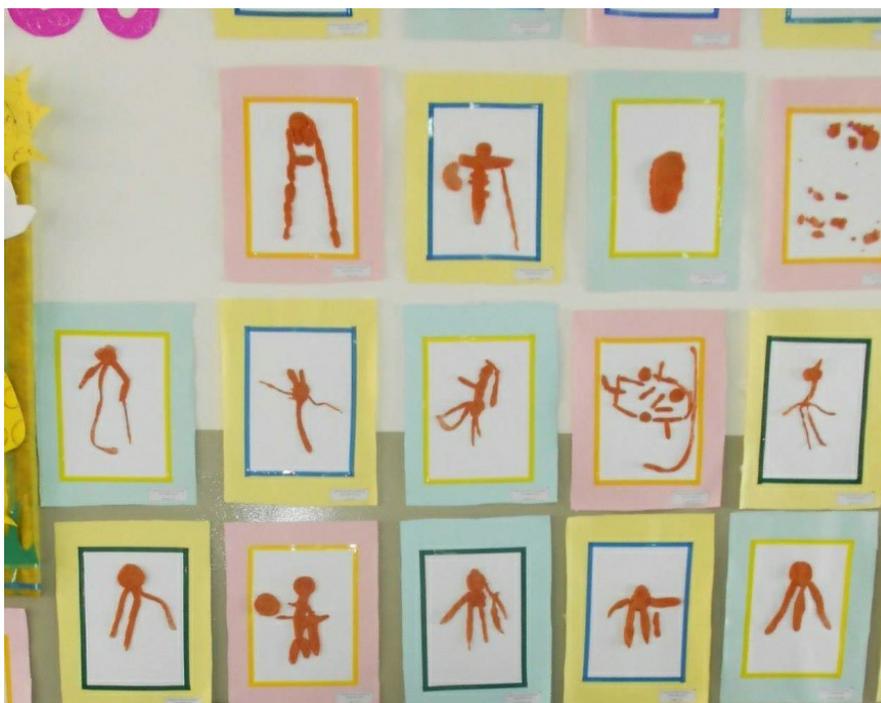
É algo que a gente notou depois dos projetos. As pessoas não ficaram mais com vergonha de falar sua fé e nem de demonstrar. Eu me lembro muito disso de algumas mães, de algumas famílias que entravam mais no espaço (...) elas não tinham mais vergonha de entrar com seus colares, com seus adereços, porque sabiam que aqui não ia ter discriminação. (*Gerbera*, professora do CMEI em entrevista)

Figura 12: representação do terreiro de candomblé no Museu da Memória Ganhadeira construído na escola pelas professoras do CMEI.



Fonte: Arquivos do CMEI

Figura 13: exposição da releitura feita pelas crianças do grupo 3 da obra de arte Exu mola de Jeep, de Mário Cravo.



Fonte: Arquivo do CMEI

Não é possível dizer que os conflitos foram extintos, porque, mesmo de maneira velada, olhares e comentários ainda tentam ganhar espaço, ao passo que fomentamos ainda mais as discussões. Também muitas famílias, ao não compreenderem o processo pedagógico e tendo seus preconceitos ainda enraizados, por vezes insistem em dizer que estamos trabalhando religião ou que somos “macumbeiras”. Mas é possível afirmar que no espaço do CMEI temos provocado mudanças e suscitado cada vez mais, a partir de discussões e práticas, a importância do respeito às diferenças, tendo em vista o direito de todas as pessoas de ser, existir e ocupar os espaços.

Muitas das atividades propostas nesses projetos se tornaram atividades curriculares permanentes, além da implementação de um currículo antirracista para além dos projetos já que estes ocorrem em um período específico do ano. Foram muitas atividades realizadas durante esses anos de construção tendo como foco personalidades negras e afrofemininas, potencializando assim encontros ancestrais e intergeracionais, fomentando experiências que nos passavam e nos tocavam, parafraseando Larrosa (2002). E foi nesse caminhar que nossos processos subjetivos, enquanto mulheres negras, caminharam também em direção a processos

de ressignificação que nos possibilitaram construções identitárias a partir de outro lugar que até então nos havia sido negado em nossas itinerâncias formativas desde as nossas infâncias.

Caminhar com Riachão e sua negritude pulsante na musicalidade e representatividade do seu corpo, caminhar com mulheres negras potentes como Mariane de Castro, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e as Ganhadeiras de Itapuã, caminhar com as crianças e as mulheres que diariamente adentram o CMEI, bem como caminhar com nós mesmas a partir das nossas marcas de forma positiva e afirmativa, nos permitiu um outro olhar sobre o que é ser mulher negra. Foi um processo de construção realizado na troca, no diálogo ao ocuparmos lugar não somente de professoras, mas sobretudo de aprendizes, pois a medida que construíamos outra forma de fazer educação, as crianças com suas marcas nos possibilitaram também construirmos esse outro olhar sobre nós mesmas, afetando de forma significativa nossa identidade pessoal e profissional.

3.3 Narrativas Entrelaçadas de afroafetividades: as mulheres negras que vimos de perto

3.3.1 “As rosas da resistência nascem do asfalto”: minibiografias

Tendo como *sujeitas* desta pesquisa as professoras negras do CMEI Dr Djalma Ramos, foram realizadas entrevistas que pudessem fornecer dados suficientes a fim de refletir sobre suas construções identitárias. O percurso traçado na escolha das histórias de vida que pudessem compor este estudo levou em consideração os seguintes critérios para definir as pontenciais participantes: professoras negras que tivessem participado da construção/execução/coordenação de, no mínimo, três dos seis projetos realizados ao longo dos anos que essa pesquisa cobre.

A escolha por esse recorte mínimo de três anos de envolvimento nos projetos se fez necessário diante do entendimento de que a construção de uma metodologia de educação, especialmente de um modelo de educação antirracista, não se faz da noite para o dia, tendo em vista as construções enraizadas na formação e na prática docente advinda de uma estrutura curricular eurocentrada e patriarcal. Como se pôde verificar no tópico anterior, desconstruir para construir um novo modo de fazer educação que seja antirracista requer, dentre outras questões, muita reflexão, amadurecimento, além de, no caso de professoras negras, reencontro consigo mesmas, suas identidades e ancestralidade.

A análise documental permitiu identificar que um total de doze professoras, um professor e um coordenadora pedagógica construíram/executaram/coordenaram projetos pedagógicos com perspectiva antirracista entre os anos de 2014 e 2019 no CMEI, como se pode verificar na tabela a seguir.

Quadro 2 – Relação de todas/os as/os docentes e coordenadora envolvidas/os na construção/coordenação dos projetos antirracistas entre os anos de 2014 e 2019

| ANO/PROJETO | PROFESSORAS | COORDENADORA |
|--|---------------------------|---------------|
| 2014: DR. DJALMA RAMOS E SEU AMOR POR RIACHÃO | <i>Gazânia</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Rosa</i> | |
| | <i>Gerbera</i> | |
| | <i>Strelícia</i> | |
| | <i>Hortênsia</i> | |
| | <i>Ivy</i> | |
| 2015: MARIENE: UM CANTO QUE ENCANTA A NOSSA GENTE | <i>Gazânia</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Rosa</i> | |
| | <i>Gerbera</i> | |
| | <i>Strelícia</i> | |
| | <i>Melissa</i> | |
| 2016: CAROLINA MARIA DE JESUS: UMA RAINHA ENTRE NÓS | <i>Gazânia</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Rosa</i> | |
| | <i>Gerbera</i> | |
| | <i>Strelícia</i> | |
| | <i>Dália</i> | |
| 2017: RUIM PRA QUÊ? RUIM PRA QUEM? | <i>Gazânia</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Dália</i> | |
| | <i>Gerbera</i> | |
| | <i>Strelícia</i> | |
| | <i>Violeta</i> | |
| 2018: ESCREVIVÊNCIAS INFANTIS: DIÁLOGOS COM CONCEIÇÃO EVARISTO | <i>Rosa</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Dália</i> | |
| | <i>Gerbera</i> | |
| | <i>Strelícia /Violeta</i> | |
| | <i>Daisy</i> | |
| 2019: UM AMOR CHAMADO AS GANHADEIRAS DE ITAPUÃ | <i>Acácia</i> | <i>Protea</i> |
| | <i>Azaleia</i> | |
| | <i>Lily</i> | |
| | <i>Violeta</i> | |
| | <i>Jacinto</i> | |
| | <i>Ivy</i> | |

Fonte: elaboração própria

Desse total, foram identificadas 06 professoras e uma coordenadora pedagógica dentro dos critérios estabelecidos (professoras autodeclaradas negras e que tivessem participado de pelo menos 03 dos projetos desenvolvidos ao longo dos 06 anos), totalizando assim um total de 07 potenciais participantes. Dessas 07 potenciais participantes, 02 não se encontram mais no CMEI, sendo que 04 fazem parte do quadro efetivo e 03 fazem/faziam parte do quadro temporário de professoras. Identificadas as professoras e coordenadora potencialmente aptas a participarem da pesquisa de acordo os critérios estabelecidos, o próximo passo que se seguiu foi o envio de convites para que as mesmas dessem aceite ou não quanto à participação, das quais 06 deram retorno positivo, incluindo a coordenadora pedagógica. Apenas a professora *Rosa* não deu retorno quanto ao convite enviado. Das 06 professoras/coordenadora pedagógica que aceitaram participar da pesquisa, apenas a *Dália* não faz mais parte do quadro atual de professoras do CMEI.

Como próximo passo, foram enviados formulários de identificação para as professoras que aceitaram participar da pesquisa. Além de coletar algumas informações que pudessem ser úteis para a pesquisa, o formulário de identificação teve como principal objetivo identificar as professoras que, em seus processos de construção identitária, tinham construído uma autopercepção racial negativa, porém perceberam ao longo da realização dos projetos mudança em como se enxergavam enquanto mulheres negras. Das professoras que responderam o formulário – todas responderam o formulário – apenas a professora *Dália* afirmou que nunca teve uma percepção racial negativa de si, afirmando, portanto, que não houve mudança quanto a sua identificação/percepção étnico-racial. Essa professora atuou em 04 dos 06 projetos analisados nesta pesquisa, e não se encontra mais no CMEI.

As professoras *Strelícia* e *Gerbera* participaram da construção de cinco projetos, a professora *Gazânia* de quatro projetos, e a professora *Violeta* de três projetos. Durante os anos de 2018 e 2019 a professora *Gazânia* ausentou-se da sala de aula para ocupar cargo de gestora escolar no próprio CMEI, assim como a professora *Strelícia* que também se ausentou nos mesmos anos, porém ainda assim contribuiu com a construção do projeto de 2018 realizado no grupo 3. Já a professora *Gerbera* esteve ausente por motivo de afastamento de licença-maternidade e licença prêmio. Vale registrar ainda que a professora *Violeta* chegou ao CMEI no ano de 2017, ou seja, no meio do período aqui avaliado. Por fim, insta salientar que a professora *Protea* esteve na coordenação de todos os seis projetos.

Embora tenha optado por entrevistar todas as professoras que aceitaram participar da pesquisa, incluindo a professora que afirmou não ter percebido nenhuma mudança em sua autopercepção racial, optamos posteriormente por seguir somente com a análise das entrevistas das professoras que afirmaram ter percebido alguma mudança na forma como se enxergam enquanto mulheres negras, pois estas forneceram dados suficientes que pudessem ser analisados sobre seus processos de negação/rejeição identitária bem como seus processos de ressignificação/autoafirmação. A escolha também se justifica tendo em vista principalmente o objetivo desta pesquisa que se propõe a analisar como professoras negras ressignificaram suas identidades enquanto construíam um modelo de educação antirracista.

Optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois estas permitem uma narrativa mais fluida, tratando-se “acima de tudo de uma entre-vista, porque mesmo tendo seu fluxo e sua lógica discursiva valorizados, se dá num encontro negociado e eivado de expectativas mútuas” (MACEDO, p. 75, 2015). As “entre-vistas” (MACEDO, 2015) foram realizadas em diversos lugares, de acordo com o ambiente, horário e dia que mais agradasse a participante. Uma das participantes preferiu realizar a entrevista de forma remota, por meio da plataforma do *Google Meet*; três participantes escolheram a escola como ambiente; enquanto outra preferiu realizar a entrevista em casa.

Quanto à autodeclaração racial realizada por meio do formulário, tomando como base o quesito cor ou raça utilizado pelo IBGE (branca, preta, parda, indígena ou amarela), 04 professoras, incluindo a coordenadora pedagógica, se autodeclararam pretas, e 01 professora se autodeclarou parda. O formulário também se propôs a identificar como as professoras se autodefiniam antes das experiências com os projetos no CMEI, conforme demonstra a tabela abaixo:

Quadro 3 – Autodeclaração das professoras em comparativo com como se autodefiniam antes da realização dos projetos

| NOME | AUTODECLARAÇÃO | COMO SE AUTODEFINIA ANTES DOS PROJETOS |
|------------------|----------------|--|
| <i>Protea</i> | Preta | Preta |
| <i>Strelícia</i> | Preta | Parda, morena clara, amarela. |
| <i>Violeta</i> | Preta | Branca, parda |
| <i>Gazânia</i> | Preta | Parda |
| <i>Gerbera</i> | Parda | Parda |

Fonte: elaboração própria

Foi possível observar que professoras não retintas que antes utilizavam outra autodefinição, hoje se autodeclararam pretas. Possivelmente uma recusa de utilizar o termo pardo, tendo em vista que este termo era usado por essas professoras anteriormente para fugirem de suas negritudes, como relatado pelas mesmas. A recusa de usar o termo pardo é manifestada continuamente por uma das professoras, tanto no formulário como na entrevista, que frequentemente sinaliza como opção política se autodefinir “mulher negra não retinta”. As professoras que passaram a se autodeclararem pretas em vez de pardas manifestaram o conflito que constantemente as alocavam em um limbo identitário, sem conseguir antes se definir uma coisa ou outra, negra ou branca. Dentre as professoras, apenas a professora *Violeta* afirmou que já se definiu como branca.

A intenção dessa pesquisa ao realizar a leitura comparativa do antes e depois das autodeclarações/autodefinições das professoras, bem como as nuances envolvidas, é trazer a tona os conflitos vivenciados por estas mulheres em seus processos de construção identitária, enquanto mulheres pretas e pardas. Tal intenção não tem nenhuma relação, portanto, com as armadilhas do colorismo, que segundo Alessandra Devulsky (2021), é uma criação do branco com o objetivo de organizar os espaços públicos e decidir quem tem acesso ou não a determinados lugares, o que termina por colocar pessoas pretas com cabelos crespos cada vez mais às margens. No que tange a autodeclaração de raça-cor, Carla Akotirene (apud DEVULSKY, 2021) pontua a importância da diferenciação entre pretos e pardos nos censos demográficos, tendo em vista as maiores cargas de opressão que recaem sobre as pessoas retintas. Dessa forma, tal diferenciação e sua devida instrumentalização possibilitaria, assim, uma maior efetivação e melhor direcionamento das políticas públicas. Por fim, é importante pontuar que a autodeclaração identitária se constitui num processo recente, de caráter subjetivo, envolvendo fatores externos e internos que, de algum modo, moldam as percepções identitárias de cada indivíduo.

Abaixo constam as minibiografias das professoras e coordenadora pedagógica participantes desta pesquisa, construídas a partir das informações que as mesmas forneceram através dos formulários de identificação e das entrevistas realizadas. Como já relatado, o nome das professoras foram substituídos por nomes fictícios, fazendo uso do nome de flores tomando como referência a reflexão de Mariele Franco acerca das rosas da resistência. No caso das professoras participantes da pesquisa, seus nomes foram substituídos por nomes de

flores africanas. Como veremos a seguir, as mulheres negras que vimos de perto têm suas trajetórias marcadas por resistência e luta contra a pobreza, os estigmas e as imposições de um sistema opressor que constantemente busca determinar os lugares que estas devem ocupar dentro da estrutura social, quando apresentam como únicos lugares possíveis de ocupação os lugares de subserviência. O acesso aos estudos e a profissão de professora permitiu que essas mulheres rompessem com as marcas e os estigmas frutos de uma sociedade racista/patriarcal, bem como transgredissem e ocupassem lugar de *sujeitas/mulheres/professorinhas/intelectuais* que constróem uma educação antirracista e desobediente, a qual nomeamos Pedagogia das Afroafetividades. Tal passo só foi possível a partir do momento em que as professoras questionaram essa mesma sociedade e seus mecanismos de opressão que constantemente operam contram seus corpos e contra os corpos de crianças negras.

Professora *Protea*

Filha de vendedores ambulantes, a professora *Protea* possui 45 anos de idade. Na infância costumava acompanhar os pais junto com seu irmão mais velho, quando estes iam vender bebida alcoólica, enquanto ela e o irmão dormiam no chão sobre papelão. Apesar das dificuldades, vivenciou experiências felizes por meio do afeto e cuidado da mãe e a presença do pai como um homem trabalhador. Porém, conviveu também com o alcoolismo do pai e a violência doméstica sofrida por sua mãe. Viveu a maior parte da sua vida em um bairro periférico de Salvador que por muito tempo foi considerado o bairro mais negro da cidade, o bairro da Liberdade. Autodeclarada mulher preta, sempre soube que era uma menina/mulher negra, porém nutrindo um sentimento de autodesprezo. Embora tenha convivido minimamente com a militância negra dentro do bairro onde cresceu, expressa que foi no CMEI que construiu uma identidade negra autoafirmativa. Ingressou no ensino superior aos 31 anos de idade, e acredita que a profissão docente a escolheu. Possui 22 anos de experiência na Educação, sendo 10 anos como coordenadora pedagógica no CMEI. Antes de se tornar professora, trabalhou como aprendiz aos 14 anos e depois em um escritório de contabilidade. É solteira e não possui religião. Hoje Mestre, já foi premiada em pelo Arte na Escola Cidadã, além de ter atuado como pesquisadora/coordenadora com o projeto intitulado “Por uma

infância Escrevimente: práticas de uma educação antirracista”, aplicado no CMEI por meio de um edital financiado pelo CEERT³².

Professora *Strelícia*

Nascida e criada no conhecido bairro periférico de Salvador, o bairro de Itapuã, juntamente com seus três irmãos e uma irmã, a professora *Strelícia* possui 37 anos de idade. Tendo pai pedreiro e mãe professora, conviveu com a pobreza extrema a ponto de muitas vezes não saber o que comeria. A ausência de afeto por parte do pai se manifesta quando verbaliza que este não levava ela, a irmã e os irmãos para passear, recordando também da convivência com o alcoolismo do pai e a violência doméstica sofrida pela mãe. Ingressou na universidade aos 19 anos de idade por meio do programa Faz Universitário, programa do Governo do Estado da Bahia. Sonhava ser jornalista, porém o conselho de sua mãe sobre as dificuldades de ter jornalistas negros na TV a direcionou para a profissão docente. Possui mais de 20 anos de docência, já que atua como professora desde a adolescência. Desses mais de 20 anos de experiência, 10 foram construídos no CMEI. Antes de se tornar professora, trabalhou como ajudante de acarajé ainda criança, com 9 anos de idade, e aos 14 anos foi trabalhar como babá quando quase foi violentada por seu patrão, um homem branco. Em relação a religião, afirma acreditar em Deus e visitar uma igreja evangélica, embora afirme também que não seja membra efetiva. Convive com o companheiro e o filho de 4 anos. Hoje se autodefine mulher negra não retinta, já que antes se definia parda como forma de fugir de sua negritude. Já usou os termos amarela e morena clara para se autodefinir. É doutorando, e coleciona dois prêmios do “Professores do Brasil”³³ na categoria creche, ganhados nos anos de 2015 e 2018 graças aos projetos desenvolvidos no CMEI, tendo ganhado também nos mesmos anos o prêmio máximo na categoria.

³² O Centro de Estudos das Relações de trabalho e desigualdades (CEERT) é uma organização sem fins lucrativos que desde 1990 defende os direitos da população negra, em particular da juventude e das mulheres negras. Elabora e implementa programas de promoção da equidade racial e de gênero em instituições públicas e privadas.

³³ O prêmio Professores do Brasil é uma iniciativa do Ministério da educação (MEC) que surgiu em 2005 a partir da união do “Prêmio Qualidade na Educação Infantil”, desenvolvido desde 1999 pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com a Fundação Orsa e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

Professora *Gerbera*

Autodeclarada parda, a professora *Gerbera* possui 33 anos, é casada, católica, e têm uma filha de 4 anos. Filha de uma funcionária pública, possui um irmão mais velho e viu desde muito cedo sua mãe se tornar mãe solo com o abandono de seu pai, com quem conviveu até os 12 anos de idade. Morou na baixa do petróleo, bairro muito carente de Salvador, e também na Massaranduba. Das memórias da infância recorda que brincava de pega-pega, esconde-esconde, e que ficava na casa de uma tia com melhores condições onde tinha acesso a vídeo game e computador, coisas que não tinha em casa. Ingressou no nível superior aos 18 anos de idade, em uma universidade pública. Chegou a pensar em fazer enfermagem, mas escolheu Pedagogia não recordando o porquê, embora acredite que seja pelo gosto que tem por crianças. Enfrentou a resistência da mãe por ter escolhido a profissão docente. Possui 11 anos de docência, sendo 10 vivenciados no CMEI. Antes de chegar ao CMEI, atuou como voluntária em uma ONG para jovens e adultos com educação profissionalizante.

Professora *Violeta*

Autodeclarada mulher preta, a professora *Violeta* possui 50 anos de idade, e encara a vida como um desafio desde crianças. Mesmo com tom de pele mais escuro e envolvida por longos anos no meio afro-artístico como dançarina de um reconhecido grupo baiano, a professora *Violeta* não se reconhecia mulher negra, pois acreditava que somente as pessoas mais retintas pertenciam a essa população, chegando a ser enxergar inclusive como branca. Filha mais nova de uma mulher que era empregada doméstica e baiana de acarajé, perdeu o pai ao nascer e conviveu com a labuta diária da mãe pela sobrevivência dela, dos seus cinco irmãos e das suas duas irmãs. Teve uma vida muito difícil, relatando a ausência das coisas mais básicas no cotidiano. Morou em um bairro periférico de Salvador em uma casa de taipa, com chão de barro, onde nem banheiro tinha. De forma muito emocionada, a professora *Violeta* recorda que a alimentação em casa era mingau de farinha, sem leite e sem açúcar, sendo que muitas vezes ela e a família iam dormir cedo e bebiam água para disfarçar a fome. Algumas vezes também a mãe levava da casa dos patrões resto de comida e de osso pra fazer sopa. Começou a trabalhar com 12 anos, mesmo sem a mãe querer, por ver as coisas faltarem dentro de casa, e ver o sacrifício e o choro da mãe que constantemente presenciava. Com as duas irmãs já trabalhando em casa de família, decidiu também pelo trabalho, lugar onde foi

assediada pelo homem da casa, um homem branco. Começou a estudar tarde, mas parou aos 17 anos sem concluir os estudos, quando foi trabalhar como faxineira em uma creche. Após incentivo da diretora dessa mesma creche, virou auxiliar de classe e voltou a estudar, fazendo supletivo. Trabalhava de manhã na creche, estudava a tarde, e à noite trabalhava em um restaurante. Também atuou como dançarina em um bloco afro por muitos anos até o falecimento de sua mãe quando desistiu da dança. Embora tenha atuado como dançarina em bloco afro, a professora relata que não refletia sobre questões relacionadas a sua identidade. *Violeta* relata que nunca pensou em ser professora, mas encontrou pessoas que a incentivaram. Ingressou na universidade aos 38 anos de idade, têm 8 anos de experiência como professora, sendo 6 anos no CMEI, onde hoje atua como diretora. É candomblecista. Convive com o companheiro e o filho de 20 anos.

Professora *Gazânia*

Nascida e criada no município de Lauro de Freitas, a professora *Gazânia* é autodeclarada mulher preta, possui 47 anos de idade, é espírita e solteira. Única mulher dentre os 05 irmãos com os quais cresceu, tem um pai que é técnico em edificações e uma mãe “dona de casa”. Das memórias de infância, recorda o sincretismo da família que frequentava a igreja católica ao mesmo tempo que ia também para o candomblé do tio. Recorda também da infância a relação afetiva com o pai, um homem negro retinto, de quem tinha uma referência de negritude amparada por essa relação afetiva. Coursou o magistério, pois acreditava que para a menina negra era o mais fácil a se fazer, desistindo na época de cursar Psicologia, profissão que sonhava seguir desde cedo, pois acreditava que não conseguiria passar no vestibular. Ingressou no nível superior para cursar Pedagogia aos 31 anos de idade. Antes de ser professora, foi vendedora. Possui 22 anos de docência, sendo 8 anos vivenciados no CMEI. A professora *Gazânia* também foi premiada no ano de 2017 pelo “Prêmio Professores do Brasil”, realizado pelo MEC, pelo reconhecimento de um projeto desenvolvido no CMEI.

3.3.2 Processos biográficos e a identidade de professoras negras

Mulheres, negras, periféricas, professoras, filhas, esposas, solteiras, mães, candomblecista, católica, espírita, evangélica, são as diferentes identidades, dentre outras,

abertas, fragmentadas, inacabadas e, às vezes, contraditórias, que atravessam os corpos das professoras negras do CMEI revelando a concepção de sujeito fragmentado introduzido pela pós-modernidade como pontuado por Hall (2020). Conforme o autor, essas identidades são assumidas em diferentes momentos, formadas e transformadas continuamente na relação que se estabelece com os sistemas culturais a nossa volta. Das diferentes identidades que atravessam os corpos dessas mulheres e que as colocam constantemente na intersecção das avenidas de opressão, dentro desse modelo de sociedade racista e patriarcal, tomo como foco a identidade racial como ponto de discussão neste tópico a fim de refletir sobre seus processos de construção.

Tomando como base as discussões tecidas no segundo capítulo desta dissertação no que tange ao conceito de identidade a partir de uma concepção não essencialista (DUBAR, 2005; GOMES, 2002; WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; HALL, 2020), podemos apontar que a identidade negra não está imune aos processos de transformações que são inseridas pelos contextos sociais e culturais que a atravessa, tendo em vista que esta não se constitui apenas a partir de fatores biológicos, mas sobretudo histórico e cultural, conforme discutido no segundo tópico do segundo capítulo. Retomando tais tecituras, podemos dizer que a identidade negra, enquanto identidade étnico-racial, não é dada, também não é construída de forma isolada, mas se processa na relação com o outro, no encontro com a diferença, sendo construída e a construir (GOMES, 2002; DUBAR, 2020). Conforme pontuado por Nilma Lino Gomes (2002), o processo de construção da identidade negra perpassa por diálogos exteriores e interiores ao longo da história de vida da pessoa.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.” (GOMES, 2002, p. 39)

Partindo de tais reflexões, é importante questionar: quais diálogos, ditos e não ditos, por meio de atos, não atos e palavras, exteriores e interiores, atravessaram e atravessam os corpos das professoras negras do CMEI Dr Djalma Ramos em suas trajetórias de vida? De

forma geral, os relatos evidenciaram que o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras negras entrevistadas perpassou por dois grandes momentos: negação/rejeição/auto-desprezo e ressignificação. O processo de construção de um sentimento de negação/rejeição/auto-desprezo da identidade negra dessas mulheres se observou nessa relação estabelecida com o mundo exterior, seja no contexto familiar, escolar ou no contexto social mais amplo. Essas construções que implicaram em sentimentos de repulsa se iniciaram, portanto, na infância e foram atravessando a adolescência e a fase adulta dessas mulheres, momento em que começam a experienciar um processo de construção a partir de uma ressignificação da identidade negra no contexto de construção de um modelo de Educação Antirracista. As professoras, ao romper com seus silêncios como propõe Grada Kilomba (2019), expôs as mazelas do racismo que esgarça a identidade de pessoas negras.

Ao captar esses diálogos exteriores e interiores que perpassaram a história de vida das professoras negras do CMEI Dr Djalma Ramos por meio das entrevistas, busquei identificar as temáticas que mais permeavam a narrativas dessas mulheres. Dessa forma, foi possível identificar que o processo de construção identitária delas foi marcado: **a) pelas ausências, silêncios e enfretamentos dentro do contexto familiar e escolar acerca da questão racial; b) pelo discurso social sobre brancos e negros; c) pelos conflitos gerados através da experiência direta com o racismo; e, por fim, d) pela construção de um modelo de Educação Antirracista.**

As **ausências e os silêncios dentro do contexto familiar sobre a questão racial (A)** foram revelados nas entrevistas, especialmente através dos não ditos pelas professoras. Ao falar de suas construções identitárias dentro do contexto familiar, pouco foi mencionado. Esse não dito pode expressar esquecimento ou o silêncio diante de questões que talvez não se queira expressar. Pode expressar também a ausência de referências positivas que pudessem ter sido guardadas na memória, a ausência de elogios e orgulho da beleza negra no ambiente familiar, bem como o silêncio de uma forma geral no que tange a questão racial dentro desse contexto, como acentuado pela pesquisadora Eliane Cavalleiro (2018). O relato de uma das professoras acentua o quanto foi difícil para nossa geração ouvir, no seio das nossas famílias pretas, sobre as questões raciais na infância de forma que pudéssemos compreender nossas origens e construir pertencimento: “falar sobre as relações étnico-raciais hoje, pra gente mesmo, pra minha família eu falo, pra muitas pessoas também, é algo novo” (professora *Violeta* em entrevista).

Das poucas menções feitas nos relatos das professoras, o reforço da importância dos estudos para o negro e a demarcação dos privilégios da branquitude sinalizados pelas famílias foram os pontos mais mencionados.

Foi dada a todos nós a conversa sempre ‘pobre, negro, tem que estudar’, e a gente cresceu com isso, eu e meus irmãos. (Professora *Gazânia* em entrevista)

Eu queria fazer jornalismo (...) eu achava tão bonito ver aquelas mulheres na televisão. Achava elas tão inteligente, mas foi mainha que me disse que... mainha disse assim pra mim: ‘você já viu alguma pobre preta na televisão? (...) vá fazer o magistério que é uma coisa que você sabe que é um dinheiro garantido, você gosta’. (Professora *Strelícia* em entrevista)

Mainha dizia que os brancos conseguem tudo. (...) aí dizia: ‘minha filha você tem que estudar. Só é alguém quem estuda’. (Professora *Violeta* em entrevista)

As falas das professoras revelam como as famílias compreendem, de alguma forma, as configurações sociais que privilegiam pessoas brancas em detrimento das pessoas negras, ainda que essa compreensão não se dê a partir de uma conscientização racial crítica. No relato da professora *Strelícia*, observa-se que, mesmo que para ela fosse possível cursar jornalismo, a fala da mãe sinaliza que ela dificilmente conseguiria ocupar um lugar na profissão que à época era hegemonicamente ocupada pelo branco, desestimulando-a. É importante pontuar que essas falas tecidas por essas mães pretas advêm de um discurso social mais amplo, revelando a realidade cruel de uma sociedade em que pessoas negras, em sua maioria, estão constantemente em desvantagens em relação ao branco, tendo que percorrer um caminho muito mais longo, especialmente através dos estudos quando assim tem oportunidade, numa tentativa de um dia “ser alguém na vida”. As infâncias negras dessas professoras foram atravessadas por esse contexto de reprodução desses discursos em que uma dada realidade sobre a condição da pessoa negra é posta, sem questionamentos ou reflexão sobre o porquê dessa realidade.

Para além do “ter que estudar”, os ditos e não ditos pelas professoras revelam as ausências de um discurso positivo sobre ser negro. Porém, para além das ausências e silêncios que permearam ou ainda permeiam o contexto de famílias negras, é preciso refletir sobre esse processo desumanizador para não cairmos na armadilha de colocar o sujeito negro como responsável pela sua própria desumanização, ou mesmo de sua aparente passividade. É importante ter em vista que o sujeito negro é constantemente colocado em conflito consigo

mesmo, no contexto de uma sociedade racista sustentada pelo capitalismo que intencionalmente o coloca como inferior e incapaz, marginalizando-o para depois usufruir de sua força de trabalho de forma precária. Como amar e admirar o que é constantemente colocado dentro dessas configurações? O relato de uma das professoras revela como o estudo se tornou um mecanismo não apenas de busca por ascensão social, mas também de fuga de uma realidade em que o negro não tem valor, numa tentativa de camuflar ou compensar sua condição de negra.

eu sempre fui uma menina estudiosa (...) eu nunca perdi de ano. Eu fui uma criança que tive muitos traumas, eu cresci com auto ódio da minha imagem. Hoje eu posso dizer isso porque eu tinha muito vergonha de quem eu era (...) então eu acho que também o estudo foi uma fuga. Você não é o que as pessoas consideram bonita. você não tem tudo aquilo que a sociedade requer então você se refugia também: ‘vou estudar’.” (Professora *iris* em entrevista)

Apenas uma das professoras expressou em seu relato o que podemos classificar como contribuições positivas para o processo de construção da identidade étnico-racial advindo da família, especialmente através do comprometimento de seu pai com quem nutria uma relação afetiva muito forte, um homem negro retinto que já participou do movimento negro.

Eu tenho um pai que sempre enfatizou muito a questão negra, e minha mãe vem de uma cultura muito forte, indígena e negra, muito forte. (...) A família de meu pai tem uma mistura racial negra e indígena, eu acho que não tem branco, já de minha mãe ela tem essa parte branca em algumas estruturas, tem indígena e negra (...) meu pai já fez parte do movimento negro, ele já foi de questão de partido de esquerda bem mais radical. (Professora *Gazânia* em entrevista)

Meu pai quando podia trazia, não só autores de destaque da cultura brasileira. Machado de Assis é um escritor negro. (...) Além da literatura branca ele trazia essa outra, então a gente tinha um acesso quando ele descobria. Incrível eu já estou adulta e meu pai trouxe esses dias um presidente negro que o Brasil teve e a gente não sabe, Nilo Peçanha (...) ele trazia muita literatura até porque meu pai era apaixonado por livros, a gente tem esse ambiente, mas a gente sabe que a maioria não tem esse ambiente. (...) literaturas mais críticas ofertadas pelo pai, as poucas que tinham. (...) eu sei que pessoas negras iguais a mim quase nenhuma tinha acesso a isso aí. Eu tive porque eu tinha um pai preocupado com isso. (Professora *Gazânia* em entrevista)

Meu pai é negro retinto, e quando eu era criança era a filhinha do papai, eu nasci no meio de vários meninos e só eu de menina (...) pra mim eu tinha a cor do meu pai. foram as pessoas externas a minha casa que começaram a despertar de que eu não era (...) a minha memória é uma memória afetivo de que eu era, mas aí as pessoas vinham e diziam assim “ah você é sarará, você é amarela, você...”, e aí eu fui percebendo que talvez eu não fosse da cor do

meu pai, mesmo diante de um espelho eu não via, porque eu via pelo lado afetivo. (Professora *Gazânia* em entrevista)

No entanto, mesmo encontrando um ambiente familiar em que a questão negra era frequentemente posta de forma positiva, a professora relata os conflitos que permearam sua construção identitária, evidenciando como **o discurso social sobre o branco e o negro (B)** atravessa de maneira significativa essas construções, relatando que passou a ter uma imagem negativa de si quando confrontada por este discurso, por meio de uma imposição social. Ao ser questionado sobre se já tinha concebido sua identidade de forma negativa, a professora responde:

Muito por conta de uma rejeição social. Não porque eu achasse. Eu não sei se estou sendo clara com isso (...) eu gosto de ser quem sou. Já vi pessoas diminuindo por que eu sou pequena, (...) e aí talvez seja uma crença minha, de que se eu fui construída nesse mundo nessa forma porque era pra ser, então não tá errado. Eu sou baixinha, eu tenho o cabelo crespo, eu tenho um nariz largo. Mas socialmente quando você diz ‘ai fulano, era pra você tá mais bonita’, isso na adolescência é impactante. ‘você poderia está mais bonita se alisasse o cabelo’ (...) e às vezes no profundo do seu ser você não quer aquilo. você quer só ser. Eu sou desse lugar, e eu tinha uma certa consciência, não era tão inconsciente assim não (...) e havia em mim um incômodo ‘mas porque o meu cabelo não pode ser o que ele é? (...) uma vez eu lutei para que meu cabelo ficasse solto, eu já tava maior, e quando eu saí foi exatamente dessa vez que as pessoas disseram ‘você tá parecendo uma bruxa’, mas pra mim tava lindo. (...) quando eu fui alisar já foi para uns 15 anos que eu precisava ir, o pessoal dizia que eu precisava ir bonita, e bonita tinha que alisar. (...) eu já fui alisando por questão de ser aceita mesmo socialmente. (Professora *Gazânia* em entrevista)

A família se constitui como a primeira instituição social a qual a criança tem contato, promovendo desenvolvimento individual, sendo, portanto, de grande importância no processo de construção das diversas identidades que compõem um indivíduo, sobretudo a identidade racial, podendo afetar essas construções de forma positiva ou negativa. Como se pôde observar na história de vida das professoras, a ausência de afirmação positiva no seio familiar e, sobretudo, o reforço aos discursos sobre a inferioridade da pessoa negra foram introjetados por essas mulheres e armazenados em lugares privilegiados da memória. Assim como o reforço positivo acerca da imagem do negro relatado por uma das professoras, que também foram assim armazenados, mesmo que em conflito com aquilo que a sociedade determina sobre a condição negra.

As **ausências, silêncios e enfrentamentos dentro do contexto escolar (A)** sobre as questões raciais também foram expressos pelas professoras, que revelaram nunca terem

vivenciado experiências em que a questão racial estivesse posta de forma afirmativa para crianças negras, seja a partir de conteúdos ou atividades, ou a partir de vivências em que, de alguma forma, tivessem sido valorizadas por serem negras. Das memórias, relembram o que as pesquisas sobre relações étnico-raciais no contexto escolar revelam: as histórias infantis eram sempre permeadas por princesas brancas; as relações estabelecidas as colocavam em situações de não aparição ou de discriminação explícita; os brinquedos afirmativos não eram realidade; as paredes não contavam suas histórias.

A escola em si não tinha não, nada, nada, nenhuma literatura, eu vivi de cinderela, de branca de neve. Tem uns efeitos, além dos efeitos dessa questão racial ainda tem o efeito de gênero. (Professora *Gazânia* em entrevista)

No meu processo escolar a questão racial nem era falada. (Professora *Protea* em entrevista)

Eu cresço com uma infância que (...) a negritude não tá, porque como eu sou uma negra de pele clara, não retinta, para meu entorno ali eu sou uma branca. Só que quando eu vou pra escola essa figuração muda, porque quando eu vou pra escola eu sinto que eu não sou a preferida, (...), porque quando chega uma menina branca, de cabelo liso... a gente tava falando desse cabelo, né, como o cabelo é um divisor de águas. Então quando chega essa menina eu sou colocada de lado. (Professora *Strelícia* em entrevista)

Os colegas da escola falavam que meu cabelo era de sebo. (...) aí eu ficava falando que não queria ir pra escola por causa do meu cabelo porque meu cabelo era feio, meu cabelo era muito duro porque quando penteava doía muito eu não gostava de pentear o cabelo de jeito nenhum. Então minha mãe cortou meu cabelo todo. Isso foi uma alegria muito grande pra mim. (...) quando fui pra escola os meninos começaram a me chamar de pivete. (...) aí meu cabelo cresceu e eu não aceitava (...). Mainha espichava o cabelo dela, passava a chapa no dela, no de minhas irmãs também, e eu fiquei pedindo, insistindo, insistindo. Ela passou no meu cabelo. Eu lembro até hoje. Cacheou meu cabelo com aqueles ferros de concreto, aqueles ferros que faz viga, cacheava com esse porque não tinha aquela chapa de enrolar. (Professora *Violeta* em entrevista)

Os relatos da professora *Gazânia* e *Protea* mostram as ausências vivenciadas no ambiente escolar por meio da falta de representatividade negra nos livros didáticos ou infantis, além da falta de discussões de forma racializada, revelando a invisibilização do indivíduo negro nesse ambiente. Já a professora *Strelícia* revela a violência simbólica através do preterimento sofrido diante da presença de uma criança branca em sala de aula. A professora *Violeta*, por sua vez, expõe o silêncio da escola diante de situações de violência direcionada

ao seu corpo negro, vistas pela diretora como coisa de crianças como relatado pela professora, culminando na atitude da mãe que foi de cortar o cabelo dela, como uma forma de proteção aos ataques sofridos. Os diálogos não ditos revelados na falta de representatividade dentro do contexto escolar afetam a construção identitária da criança negra a partir da construção de um sentimento de não pertencimento. Também os diálogos ditos expressos por meio da violência verbal direcionada ao corpo, bem como os diálogos não ditos revelados por meio do preterimento sofrido e do silêncio da escola diante dessas situações expõem o corpo negro a sentimentos de negação/rejeição. Ou seja, o que resta é a ausência de orgulho de pertencer a esse corpo que é rejeitado, não representado e violentado. Para Alessandra Devulsky (2021)

Crianças que crescem em meio a um ambiente escolar e familiar estruturado em princípios de inferiorização da cultura africana, de vilanização das vítimas da escravidão e de invisibilização dos heróis e heroínas da resistência da escravidão não poderiam se desenvolver valorizando sua negritude. (DEVULSKY, 2021, p. 27)

A escola representa a primeira instituição social mais ampla que a criança tem contato longe do contexto familiar. Dessa forma, assim como no ambiente familiar, as construções feitas nesse ambiente também são significativas, ocupando espaço privilegiado na memória de cada indivíduo. Porém, o que se vê, conforme dados das pesquisas já citadas nesta dissertação, é que esse espaço tem historicamente contribuído de forma negativa para as construções identitárias de crianças negras, tendo os relatos das professoras corroborados com este fato.

Apenas uma das professoras relatou episódio de “paparicação” no contexto escolar quando frequentou a creche destinada às/aos filhas/os de servidoras/servidores públicas/públicos. Possivelmente por ter a pele não retinta e ser facilmente lida como branca em determinados contextos, revelando também que as experiências negras são múltiplas e que existem raras exceções.

Tomando como ponto de análise as relações estabelecidas no contexto social mais amplo, os relatos das professoras apontam como o **discurso social sobre brancos e negros (B)** afetaram também suas construções identitárias. Esse discurso envolve uma padronização estética, operada pelo racismo, em que o branco é naturalmente colocado como tipo ideal, belo e desejado, e o negro, juntamente com todas as características expressas em seu corpo, é colocado como feio, sendo assim rejeitado. Desse modo, a forma como são vistas pela sociedade afeta de forma desigual a construção identitária de pessoas brancas e negras, gerando nestas últimas negação, rejeição, baixa autoestima e auto-desprezo como se pode ver

no relato das professoras, sendo que o mesmo não ocorre com pessoas brancas.

A questão racial pra mim sempre foi posta (...) eu sempre tive isso muito definido o que significa a questão racial, o que é ser criança negra. (...) eu tinha vergonha, eu achava que a minha perna tinha muita mancha (...) eu venho cheia de complexo, a questão do cabelo (...) mesmo tendo essa questão racial muito bem definida de que eu era uma mulher negra, mas eu também, de uma certa forma eu diria assim, camuflava essas questões (...) até pela dor de que isso era o racismo, não tinha a ver com outra coisa que não fosse o racismo, o meu medo, meus complexos. (...) Eu fui uma criança que tive muitos traumas, eu cresci com auto-ódio da minha imagem. Hoje eu posso dizer isso porque eu tinha muito vergonha de quem eu era. (Professora *Protea* em entrevista)

Tudo que era ligado a negritude era de repulsa pra mim, tanto que meus padrinhos são pretos retintos e eu com 5 anos de idade disse ao meu padrinho que eu não gostava dele porque ele era negro. Quando eu me olhava no espelho as coisas que eu mais odiava em mim era meu nariz, era meu cabelo, a ponto de eu usar o pregador (...) a ponto de eu bater no meu rosto me olhando no espelho chorando e dizendo: ‘eu não quero ser assim’. A ponto de eu pegar o creme de cabelo e passar tanto no cabelo e de ficar assim mesmo oh (...) eu não queria ficar com a aquele cabelo. (...) Eu lembro que quando eu trabalhava (...) na casa dessa moça pra ser babá (...) uma das coisas que ela falou comigo foi ‘ah seu cabelo é bonito. seu cabelo é crespo’, e quando ela disse isso parecia que ela estava me xingando. Eu disse “não, meu cabelo não é crespo não, meu cabelo é cacheado, enrolado” porque o crespo me lembrava pra negritude, tudo que eu não queria ser. (Professora *Strelícia* em entrevista)

A gente vivia mesmo né numa sociedade de padronização de que o cabelo tinha que ser liso, *estirado*, a ponto de você desde criança querer ter esse cabelo e eu tenho essa memória. (...) a primeira vez que eu tive contato com química eu era criança, e não foi minha mãe que deu a química, foi uma prima minha que me levou pra itabuna, que ela morava em itabuna, e lá ela deu (...) e era uma coisa assim, que a gente queria ter os cabelos lisos por uma questão de que ah o cabelo liso é mais bonito. (Professora *Gerbera* em entrevista)

Ao falar sobre seus processos de construção identitária, questões relacionadas ao cabelo ocupam espaço privilegiado no relato de mulheres negras. Logo, o discurso social sobre este cabelo tem grandes impactos, reforçando mais uma vez a tese da professora Nilma Lino Gomes (2002) de que este representa um forte ícone identitário, tocando em mulheres negras num lugar muito mais profundo.

Minha relação com meu cabelo foi de ódio também. eu tive dificuldade de aceitar o meu cabelo natural. jamais sairia na rua com meu cabelo natural, tanto assim que no meu processo de transição eu usei lace, eu usei tanta coisa (..) mesmo já tendo uma consciência política eu tive muita dificuldade. eu acho que para as mulheres negras a maior violência que fazem com a gente

desde a infância e a adolescência é com o cabelo, porque pra gente aceitar o nosso cabelo natural (...) o cabelo é uma coisa que mexe com a gente um outro lugar, lugar muito profundo. (...) eu me lembro que uma pessoa ainda falou pra mim, eu tava com o cabelo natural, mas foi por outros motivos, eu lembro que uma pessoa falou pra mim num espaço religioso ‘não, você tem que alisar’, que alisar era como se eu fosse cuidar do meu cabelo. (Professora *Protea* em entrevista)

As pessoas falavam comigo: ‘poxa *Violeta*, porque você não alisa esse cabelo?’, ‘ah *Violeta*, você assim atrás de mim não quero não. Esse cabelo duro, esse cabelo feio. Seu cabelo está muito feio, só que eu mesma não estava achando feio. (...) teve uma vez que eu fiquei assim triste foi quando o pessoal, tava todo mundo no aniversário, dando risada e tudo, (...) aí eu fui para tirar foto (...) ‘ah *Violeta* não venha tirar foto agora não, seu cabelo está muito armado, tá tapando muito a visão da gente. depois você tira. se você quiser tirar sozinha, depois você tire’. Isso doeu muito em mim (...) eu não tive palavras para dizer no momento. (...) todas de cabelo liso. Isso me machucou bastante. Marcou mesmo. (Professora *Violeta* em entrevista)

Eu tenho um primo até hoje ele fala isso, ele associa o cabelo natural como a mulher do cabelo desleixado, ou a mulher desleixada (...) e esse meu primo ele é como se fosse o algoz do meu cabelo, sabe? Alguém que fica ali o tempo todo falando do seu cabelo (...) ele sempre esculhambava, ele sempre dizia que estava feio (...) depois que eu assumi o cabelo, assumi o cacho, as pessoas começaram a falar muito assim da questão do desleixo ‘agora não vai mais cuidar do cabelo. agora vai andar com esse cabelo’ associando que o cabelo cacheado era impossível a pessoa está bonita (...) e até hoje as pessoas falam. (Professora *Gerbera* em entrevista)

Dentro do discurso social racista com seu mecanismo de classificação que relega inferioridade ao corpo negro e seus elementos constituintes, o cabelo crespo e cacheado estará sempre ligado ao desleixo, a falta de cuidado e, portanto, a feiúra. Toda essa representação negativa que operam violências sobre o corpo negro a partir desses diálogos exteriores racistas – “*Você tem que alisar*”; “*Agora não vai mais cuidar do cabelo*”; “*Esse cabelo duro, esse cabelo feio*”; “*Seu cabelo está muito feio*” – vão deixando marcas, gerando repulsa, rejeição, negação e auto-desprezo, culminando em baixa autoestima em mulheres negras que, para se sentirem mais aliviadas das cargas do racismo, para se sentirem aceitas e bonitas, recorrem aos alisamentos como forma de embranquecer.

Ainda dentro desse quadro em que o branco é esteticamente colocado como tipo ideal e o negro como rejeitado, os relatos evidenciaram como mulheres negras retintas e não retintas são afetadas de forma diferente em suas construções identitárias. Isso porque o *colorismo*, enquanto desdobramento do racismo (DEVULSKY, 2021), ao estabelecer critérios

de hierarquização, impõe maiores cargas discriminatórias sobre pessoas negras retintas, gerando em pessoas não retintas conflitos sobre seu pertencimento. Enquanto a professora *Protea*, negra retinta, revelou sempre estar posta para si a sua condição de mulher negra, professoras negras não retintas evidenciaram conflitos por não se enxergarem nem como brancas, nem como negras, tomando o pardo como ponto de fuga, e não por se compreenderem pertencentes a população negra.

Antes, se alguém me perguntasse “*Gazânia*, você é negra?” Eu ia viver aquele conflito. Algo dentro de mim, Algo fora. Como é que eu respondo isso? Entende? (...) eu falo uma coisa fora, e o pardo seria uma forma até de eu resolver isso mais facilmente. Eu não sou uma coisa que não sou lá nem cá Pelo menos pra mim o pardo tinha esse lugar. (Professora *Gazânia* em entrevista)

Eu nunca me senti branca. Eu não queria ser negra, mas eu nunca me senti branca. (...) pra mim era mais satisfatório dizer que eu era parda. (Professora *Strelícia* em entrevista)

Dentro desses critérios de categorização criados pelo *colorismo* que define o quanto uma pessoa é negra, mulheres negras retintas dificilmente têm como fugir de sua condição de negras: *a questão racial pra mim sempre foi posta (...) eu sempre tive isso muito definido o que significa a questão racial, o que é ser criança negra. (...) eu cresci com auto-ódio da minha imagem* (professora *Protea*, em entrevista). Dessa forma a negação não é fator preponderante, porém o auto-desprezo se manifesta de maneira contundente. Ou seja, mulheres negras retintas dificilmente negam para si mesmas que são negras, pois elas sabem o que veem diante do espelho, porém odeiam e rejeitam aquilo que veem. Já mulheres negras não retintas transitam entre a negação e a rejeição aos traços característicos da negritude que as constituem, camuflando esses traços por meio do embranquecimento, quando, por exemplo, optam por alisar os cabelos. Mulheres negras retintas dificilmente passarão despercebidas, ainda que alisem o cabelo.

Essa forma racista de operar sobre os corpos de pessoas negras não retintas, gerando tais conflitos, impõe que estas se encontrem dentro do que Lauro Felipe Eusébio Gomes (2019) denomina de limbo identitário racial em seu artigo, definido como “um (não) lugar (...), cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial”. Dessa forma, o autor vai pontuar que o pardo, termo geralmente usado por pessoas negras não retintas e indígenas para se autodefinir,

encontra-se referido com eufemismos para “negro” ou “indígena”, sendo eles “moreno”, “moreninho”, “mulato”, “indiozinho”, “marronzinho”, “café com leite” e tantos outros. Ele percebe-se, o tempo todo, racializado, mas nunca explicitamente como negro ou indígena. Então, quando questionado sobre “o que é”, talvez responda prontamente “pardo”, sem entender que pardo não é identidade racial, pardo é cor – que marca um processo de genocídio que estuprou mulheres negras e indígenas e que se baseou em séculos de teorias eugenistas.” (GOMES, 2019, p. 70)

Dentro desse quadro de construção identitária e dos conflitos permeados pela negação, rejeição e auto-desprezo, o caso mais emblemático é o da professora *Violeta*.

Pra mim, assim, quando falava pessoas negras, pessoas pretas, seriam aquelas pessoas mais retintas. Se eu olhasse pra você antes, e eu minha cor também, não dizia que eu era negra, nem você também, entendeu? Você era branca, pra mim eu tinha você como branca, e eu também era branca, sabe? Tenho uma família preta (...) mas não reconhecia isso. (Professora *Violeta* em entrevista)

Embora a professora *Violeta* tenha um tom de pele mais próximo do negro retinto do que do negro não retinto, em um dado momento de sua vida ela revela ter negado veementemente qualquer reconhecimento da sua negritude, como se pode ver no relato acima, se enxergando como branca. Nesse sentido, a negação e rejeição introjetadas ultrapassaram os limites do autoódio, pois não há como odiar aquilo que você sequer enxerga em você. Um total apagamento da sua própria imagem, projetando outra inexistente, como consequência dura e cruel do racismo que invade, rouba e tenta a todo custo destruir os corpos e as almas de pessoas negras, assim como invadiram, saquearam e tentaram destruir a África e seus povos.

Também os **conflitos gerados pela experiência direta com o racismo (C)** foi outro ponto identificado no relato das professoras que também contribuiu de forma negativa para a construção da identidade dessas mulheres. O racismo, para além de determinar quem é belo e não belo por meio de uma padronização estética, afeta a vida de pessoas negras de diversas maneiras, fazendo com que estas sejam, por exemplo, preteridas para determinadas vagas de emprego ou impedidas de ocupar lugares vistos como “lugar de branco”, como nas experiências relatadas pelas professoras abaixo.

Quando eu fui pra um hotel (...) fui na parte que tem massagem, tem academia, e eu tava esperando uma amiga e a pessoa abriu os braços. Tava me esperando para fazer a unha dela. Era um resort e no resort as pessoas

usam farda com nome, eu não tava (...) eu estava meio que deitada no sofá, e mesmo assim uma hóspede veio de braços abertos (...) querendo saber que horas eu tava disponível. Foi um momento muito constrangedor. (Professora *Protea* em entrevista)

Uma vez indo num restaurante dentro do shopping (..) e que aí a atendente, a pessoa que estava no caixa me perguntou se eu era funcionária do shopping, que funcionária do shopping dá desconto. E a minha observação é porque tinha várias pessoas na fila e porque eu fui a escolhida. O fator cor e raça, meu cabelo crespo. Então tudo isso fez com que o outro olhasse ‘ela não deve ser professora’ - na época eu já era professora – ‘ela não deve ter formação’. (...) mas na verdade é um olhar já viciado para as pessoas que tem a cor diferente. (Professora *Protea* em entrevista)

Quando eu dançava no solar do unhão, a gente sempre fazia espetáculos em restaurantes e hotéis de Salvador. Então o meu irmão era sócio de um dos proprietários do solar do unhão (...). aí a gente terminou o espetáculo, aí disse: ‘*Violeta*, vá com ele (...) pro restaurante pra almoço. porque marcou com todo mundo pra almoçar e o meu carro já vai cheio, vá com ele.’ E eu fui. Esse rapaz era bem branco mesmo. Era não, é. Aí a gente foi ali para aquele restaurante Yemanjá (...) quando eu cheguei na porta com ele (...) todo mundo olhou pra trás e me olhava assim dos pés a cabeça, e olhava pra ele. Aí eu acho que ele, não sei se ele se sentiu envergonhado, porque o garçon veio, o garçon falou, ali tem uma mesa do lado (DE FORA) do restaurante, acho que fica melhor pra vocês sentarem. E ele disse ‘é, acredito que fica melhor mesmo. venha pra cá’. (...) e me chamou pra eu ir. Só que eu não entendi no momento. eu pensei que eu estava mal vestida, mas não estava. Eu não estava mal vestida. Foi porque eu era o diferente ali naquele espaço, porque todos eram brancos (...) só os garçons que estavam servindo que eram negros. E hoje eu tenho essa visão diferente. (Professora *Violeta* em entrevista)

Uma coisa importante. Sempre só aparecia estágio para as meninas, para as branquinhas. Pra gente não. (...) aí teve uma vez que eu escutei a coordenadora falar assim oh ‘antes eu tivesse colocado *Violeta* nessa escola, mas como a escola não aceita pessoa de cor. (...) e eu fiquei com aquilo. Isso você tem vontade de desistir, porque você escuta uma situação dessa, você fica assim ‘poxa e eu vou pra onde?’ Olha também uma parte que a gente pensa uma forma negativa da nossa cor, quando a gente não tem um conhecimento, quando a gente não tem uma base. (...) Eu fiquei pensando: ‘poxa, se eu não fosse desse jeito eu não estaria aqui, eu já estaria trabalhando, já tava numa escola sendo professora. (Professora *Violeta* em entrevista)

A demarcação da diferença de forma hierarquizante foi expressa pelas professoras ao narrarem essas experiências. Dessa forma, retomamos as pontuações feitas por Tomaz Tadeu da Silva (2014) ao refletir sobre como a identidade e a diferença são marcadas em nossa sociedade pelas relações de poder que, ao eleger uma determinada identidade como norma, hierarquiza e inferioriza as outras. Diante das experiências de inferiorização vivenciadas pelas

professoras, as relações de poder foram explicitadas por meio da violência do racismo direto: determinando quem poderia ocupar o espaço de um resort ou de um hotel; impedindo a conquista de um espaço no mercado de trabalho; determinando quem necessitava de desconto por “aparentemente” não ter poder aquisitivo.

Todos esses conflitos geraram sentimentos de constrangimento e tristeza, conforme expressos pelas professoras, afetando-as em suas subjetividades, fazendo com que se enxergassem de forma negativa, como explicitado pela professora *Violeta* no relato. Essas situações demonstraram mais uma vez como as identidades dessas mulheres são, constantemente e de toda forma, esgarçadas, empurrando ainda mais para dentro delas toda negatividade associada à negritude. É importante pontuar que as situações cotidianas de racismo escancarado foram relatadas mais por professoras negras retintas, do que pelas professoras negras não retintas, acreditamos que pelos motivos já explicitados aqui.

A despeito de todo esse processo de construção violenta sobre suas identidades, **a construção de um modelo de Educação Antirracista (D)** foi um divisor de águas na história de vida dessas professoras negras. O processo de resignificação identitária, identificado como um momento marcante na história de vida dessas mulheres, começa a acontecer quando estas se propõem a construir no chão da escola metodologias pedagógicas a partir de uma concepção de Educação Antirracista.

A minha chegada no Djalma Ramos foi um divisor de águas porque quando eu começo a fazer leituras, a refletir sobre a prática antirracista, que a gente começa a conversar, que a gente começa a refletir, contar nossas memórias, e eu consigo a ter coragem, porque até o processo identitário é um processo muito corajoso e muito subjetivo. Então quando eu começo a ter coragem de dizer que eu sou uma mulher negra eu começo a me sentir feliz também enquanto mulher. E pra mim que sou uma negra não retinta, pra mim esse processo é um processo mais difícil (...) me autoafirmar eu sei que é uma condição política. (Professora *Strelícia* em entrevista)

Eu morei na liberdade, no Curuzu (...) havia uma construção engajada dentro daquele bairro que por muito tempo era o bairro mais negro de Salvador. Mas, a nível, diríamos assim, orgânico foi aqui no Djalma Ramos. Eu diria que eu tomar consciência, que eu me coloco, que eu me posiciono, que tem uma mudança, eu acredito que foi muito aqui. (...) você ter consciência das questões étnico-raciais, sobre a sua identidade, sobre seu pertencimento, você passa a ver beleza em tudo (...) você passa a ver beleza em quem você é, no seu cabelo, no seu corpo, na sua estética, na sua cultura. Você começa a construir elementos também de respeito ao outro, a individualidade do outro. Pense que eu passei uma vida achando que o meu cabelo natural era feio, pra eu sair na rua nem pensar, era o alisamento, tinha que tá alisado (...) Você ter

aceitação (...) da sua identidade, mas não é aceitação ah porque eu sou assim, mas é uma aceitação a partir de uma beleza. (...) de autoafirmação, de você tá com o seu cabelo, com o seu corpo e você entender que ele é belo, que ali tem uma história, o meu corpo carrega uma história. (...) é uma tomada de consciência de uma beleza que não tem preço. (Professora *Protea* em entrevista)

Eu venho com o cabelo alisado e chega aqui e acho um espaço em que meu cabelo pode ser o que ele é, principalmente depois da gente observar os projetos. (...) como é que a gente quer que essa criança se aceite, se a gente que tá fazendo esse projeto, manipulando esse projeto, e pensando esse projeto, não se aceita? E aí começa o movimento aqui dentro da escola. (...) hoje eu assumo a minha identidade negra. (Professora *Gazânia* em entrevista)

De forma positiva e afirmativa foi quando eu cheguei no Djalma Ramos. Eu trabalhei em escolas, na creche que eu trabalhei, que trabalhava com projetos que eram engavetados, que não falava sobre mim, não falava de quem eu sou, não falava do meu pertencimento. (...) Será que a minha referência é Xuxa? será que a minha referência é Angélica? e eram pessoas que eu queria ser sim. Eu assistia. Eu queria ter aquele cabelo grande. Eu botava a toalha no meu cabelo (...) já tinha a toalha certa da minha cabeça (...) minhas irmãs também colocavam. Então, aí você percebe a importância de trabalhar com personalidades negras nas escolas (...) se a gente tivesse todas essas referências quando a gente era criança a gente não tinha passado por várias situações (...) coisas que a gente não vivenciou, coisas que a gente não teve de forma nenhuma. (Professora *Violeta* em entrevista)

É possível apontar que o processo de ressignificação identitária das professoras do CMEI tem uma relação muito próxima com a aceitação do cabelo, tendo em vista que todas passaram por processo de transição capilar para assumir o cabelo natural, como se pode ver no relato da professora *Gazânia*: “*Eu venho com o cabelo alisado e chega aqui e acho um espaço em que meu cabelo pode ser o que ele é*”. A professora *Gerbera*, mulher negra não retinta, pontua em seu relato que todo processo de negação da sua identidade negra, bem como o processo de ressignificação, perpassou especialmente pela relação que mantinha com o seu cabelo natural.

Esse processo de encontro dessas mulheres com suas identidades negras de forma ressignificada foi possível graças às leituras, discussões, reflexões e construções tecidas no chão da escola no tocante às questões raciais. Foi um processo percorrido em um caminho de via dupla, pois, à medida que se empenhavam de forma desafiadora a construir práticas pedagógicas antirracistas, foram construindo e reconstruindo a si mesmas. Como bem explicava o patrono da Educação, o professor Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). É importante refletirmos a partir do relato da professora *Gazânia* que expressa como esse processo de ressignificação

identitária foi também motivado pelo compromisso político de ser referência para as crianças negras no espaço escolar: “*como é que a gente quer que essa criança se aceite, se a gente que tá fazendo esse projeto, manipulando esse projeto, e pensando esse projeto, não se aceita?*” A professora Nilma Lino Gomes (1995), ao pesquisar sobre a construção identitária de professoras negras, reflete sobre essa relação existente em ser mulher negra e professora, e os impactos que o redimensionamento desses dois papéis podem gerar.

Ser mulher negra e professora em um país como o Brasil implica em um redimensionamento desses dois papéis, desmontando todos os estereótipos e estigmas historicamente colocados. Requer rever-se a si mesma como negra e profissional. E, ver-se a si mesma como negra envolve o reconhecer-se enquanto sujeito negro, possuindo um papel político na construção de uma prática pedagógica que desvele o racismo presente no ambiente escolar e aponte alternativas de mudança no trabalho que a escola vem realizando. Atuar como profissional é reconhecer que a escola não é extensão do lar, a professora não é a mãe ou a tia, antes, ela é uma mulher, com pertinência racial, portadora de cultura e que tem a sua prática pedagógica desenvolvida com alunos que são sujeitos histórico-sociais e que devem ser considerados e respeitados enquanto tal. (GOMES, 1995, p. 119)

Uma visita a qualquer dicionário dará conta de revelar que ressignificar significa atribuir um novo significado a algo, ou mesmo, dar um sentido diferente a alguma coisa. Os relatos revelam que foi possível para as professoras construírem um novo significado acerca das suas identidades negras para além daquilo que historicamente foi definido pela estrutura racista montada em nossa sociedade pelo colonialismo, enxergando de forma positiva e autoafirmativa, compreendendo a identidade negra enquanto condição política para a vida pessoal e para o exercício da profissão, pois, para além dos processos subjetivos de ressignificação que possuem em si uma dimensão libertadora, os impactos desse processo podem ser vistos na construção de uma nova postura profissional, gerando assim efeitos permanentes no fazer pedagógico, nessa intrínseca relação existente entre as identidades pessoal e profissional.

No meu outro ambiente de trabalho eu mudei, e como professora eu mudei como vinho. Não tem como trabalhar de outra forma - de forma adaptada por conta da rede onde atua que tenta de todas as formas engessar o profissional - embora engesse, você está ali como transgressor. (Professora *Gazânia* em entrevista)

Esse processo de ressignificação, ao possibilitar a mulheres negras autodefinir-se como nos propõe Collins (2016), reposiciona politicamente os corpos dessas mulheres. Corpos

negros que agora se veem transgressores dentro de sistemas de ensinos que insistem em serem regidos por concepções curriculares eurocentradas e embranquecidas. Esse reposicionamento político possibilitou às professoras negras do CMEI a construção e a consolidação de uma pedagogia a qual denominamos de Pedagogia das Afroafetividades, amparada em epistemologias contra-hegemônicas que tem como objetivo fundamental a descolonização dos corpos pretos no currículo escolar. Dessa forma, engajar uma desobediência epistemológica foi fator fundamental nessa construção.

CAPÍTULO 4

POR UMA PEDAGOGIA DAS AFROAFETIVIDADES: caminhos decoloniais no chão da escola

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem suas pedagogias de resistências.

Miguel Arroyo (2021)

O caminho percorrido até aqui nesta pesquisa além de pontuar as perspectivas do pensamento negro e afrofeminista na luta contra o racismo e o patriarcado, bem como apontar as mazelas cometidas contra as infâncias negras no contexto escolar, deu conta também de analisar o impacto das práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas no CMEI na construção sempre em movimento das identidades de professoras negras que ocupam o espaço da Educação Infantil. Neste quarto e último capítulo o objetivo é traçar, a partir da teoria decolonial, os fundamentos teóricos daquilo que nós professoras temos denominado no CMEI de Pedagogia das Afroafetividades enquanto uma *Pedagogia Outra*, de resistência, que toma o afeto como fator de humanização dos corpos negros, e se coloca como enfrentamento e alternativa às colonialidades pedagógicas que permeiam os currículos, colonialidades sustentadas por uma teoria pedagógica que tem perpetuado o racismo no ambiente escolar.

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. (...) Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. Até das infâncias e adolescências populares. Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. Na história das ideias pedagógicas seria até possível reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos (...). Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, favelados e de seus(suas) filhos(as) ao chegarem às escolas: resistir a se reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. (...) Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas. (ARROYO, 2021, p. 32)

Ao construir uma *pedagogia outra*, as professoras negras do CMEI contestam o pensamento hegemônico que apagou dos diversos espaços seus corpos e os corpos de crianças negras. As práticas pedagógicas desenvolvidas revelam a recusa em permanecerem imersas em uma pedagogia da desumanização/subordinação (ARROYO, 2021), cuja *episteme* relegou corpos pretos à marginalidade/inferioridade/invisibilidade/inexistência, dentro de um padrão de poder/saber/ser cujo cerne é europeu/branco/patriarcal/capitalista. Logo, esses outros corpos que insistem em se fazer existentes mesmo decretadas suas inexistências demandam a emergência de outra forma de pensar a Educação e a Pedagogia. Isso porque, como defende a professora e intelectual negra Cláudia Miranda, “a rebeldia e a crítica permanente nos indicam outros horizontes de sentido.” (MIRANDA, 2013, p. 116)

Dessa forma, elegemos a teoria decolonial como aquela que melhor dar conta de fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do CMEI, consolidando assim a Pedagogia das Afroafetividades enquanto Pedagogia outra/desobediente, pautada em uma perspectiva negra brasileira, sobretudo afrofeminista, como já delineada anteriormente e que aqui é retomada a fim de reafirmar o *locus* de enunciação em que tais práticas foram construídas e em que essa *Pedagogia Outra* se mantém alicerçada: um *locus* negro, feminista, sul, favelada, afro-brasileira. Para tanto, discorreremos neste tópico sobre a concepção de Pedagogia das Afroafetividades lançando mão de alguns dos conceitos e formulações da teoria decolonial para apontar a sua emergência.

A teoria decolonial, ao demandar uma corpo-política do conhecimento localizada no sul global, surge a partir da necessidade de construir outras formas de interpretação da realidade formuladas a partir das experiências localizadas na América Latina, tendo em vista que as/os intelectuais situadas/os nesta região do globo não figuraram e não figuram no campo dos estudos pós-coloniais, já que tais estudos têm como língua de nascença o inglês, e espaço de circulação o mundo anglofônico (BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016). Enquanto termo, tem existência recente e refere-se a um movimento de enfrentamento político e epistêmico à lógica imposta pela modernidade europeia capitalista. Porém, mesmo antes de surgir como projeto acadêmico por meio do grupo de pesquisadoras/es que ficou conhecido como Modernidade/Colonialidade, a decolonialidade tem sua existência marcada desde o início do sistema-mundo moderno/colonial, consistindo em uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema-mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1942” (BERNARDINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016, p. 17). Dessa forma, é possível identificar na

longa tradição do pensamento negro e indígena, por exemplo, as principais ideias e conceitos sistematizados pelo grupo de pesquisadoras/es da chamada Modernidade/Colonialidade dos quais algumas/alguns serão aqui abordadas/os. Ao tomar raça como fundamento central para discutir a problemática da inferiorização, exploração e extermínio de outros povos, as/os teóricas/os decoloniais apontam as similaridades existentes entre o pensamento decolonial e as perspectivas do pensamento negro e afrofeminista.

Ao sistematizar e construir um pensamento outro a partir do ponto de vista daquelas/es que foram silenciadas/os e tornadas/os inexistentes pela lógica Moderna/Colonial, o grupo denominado Modernidade/Colonialidade busca questionar uma ordem do conhecimento que tem a Europa e o homem europeu como aqueles unicamente capazes de produzir conhecimento válido e, portanto, universal. Dessa forma, “o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa.” (MIRANDA; RIASCO, 2016, p. 551). A virada epistêmica empreendida pela decolonialidade vem se configurando assim como uma força política, epistemológica e pedagógica, como pontuam Catherine Walsh, Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2018). Para estas autoras e este autor, a perspectiva decolonial não se restringe às formulações de um grupo de intelectuais, pois esta força que reverbera a mais de 500 anos encontra materialidade na luta contra a colonialidade empreendida pelos movimentos políticos e sociais que estão inseridos nos diversos espaços.

Segundo Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfóguel (2020) um dos méritos do grupo de investigação Modernidade/Colonialidade foi sistematizar discussões que estavam dispersas em algumas/alguns autoras/es da tradição do pensamento negro. A principal formulação deste grupo é a de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2003, p. 80), ou seja, são faces de uma mesma moeda, possuem origem simultânea. A defesa do grupo é a de que a Modernidade entendida como um evento global origina-se com a invasão da América em 1492, e não a partir de fenômenos intra-europeus ocorridos no século XVIII como o Iluminismo, a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, que teriam assim promovido “uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p. 27).

Enrique Dussel (2005) argumenta que é graças à conquista da América Latina que a Europa moderna declarará sua superioridade frente às outras culturas, operando sua “centralidade” na História Mundial, constituindo, portanto, todas as outras culturas como sua “periferia”. Dessa forma, argumenta ainda que mesmo “que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com “a universalidade-mundialidade”” (DUSSEL, 2005, p. 28). Porém, junto com esse “progresso” empreendido a partir de um núcleo dito racional, Dussel (2005) vai pontuar também a existência de um processo irracional ignorado pela Modernidade que se revela na violência cometida contra aqueles denominados como primitivos/atrasados encontrados do outro lado do Atlântico e posteriormente nas regiões africanas. Ao intitular-se como a mais desenvolvida e superior, centro do mundo, a civilização europeia assume o dever moral de desenvolver os mais primitivos/bárbaros, tomando a si mesma como modelo a ser atingido, e não apenas isso, pois dentro desses termos justifica a violência contra aqueles que se opõem a esse processo, tornando a violência, portanto, como inevitável, além de culpabilizar suas próprias vítimas (DUSSEL, 2005). É a partir dessas formulações que Dussel vai descrever o mito da Modernidade que, conforme defende, precisa ser desnudado, posto à tona.

Para Walter Mignolo (2017), a ideia de modernidade deve estar atrelada ao seu lado mais oculto denominado de colonialidade. Logo, o mito da Modernidade posto à tona revela a colonialidade que subjuga e violenta os povos conquistados. Os conceitos de mito da modernidade e colonialidade tornam-se, portanto, chaves para as construções teóricas do grupo de pesquisadoras/es da Modernidade/Colonialidade. Segundo Aníbal Quijano (2005) a colonialidade se configura como um novo padrão de poder mundial instituído com a constituição da América, sendo que a partir da ideia de raça se estabeleceu as diferenças entre conquistadores e conquistados, colocando uns em posição natural de inferioridade em relação aos outros. Incorporou-se com isso uma nova maneira de legitimar as antigas formas de classificação humana, produzindo identidades sociais historicamente novas como os índios e os negros (QUIJANO, 2005). Para o autor a ideia de raça

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial

nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Paralelo a isso, também no processo de constituição histórica da América, Quijano (2005) pontua que todas as formas conhecidas de controle e de exploração do trabalho, bem como de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos, foram organizadas em torno da relação capital-salário e do mercado mundial, logo, “um padrão global de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos” (QUIJANO, 2005, p. 118), dando origem assim ao capitalismo mundial em que a Europa, recém constituída, se torna sede do controle do mercado mundial. Essa associação entre a ideia de raça e o controle e exploração do trabalho permitiu a imposição sistemática da divisão racial do trabalho, como descreve o autor abaixo:

As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. **Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.** (...) Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. **Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada.** Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p. 118, 119, *grifos meus*)

A colonialidade do poder se estabelece, portanto, a partir da associação entre a ideia de raça e a exploração e o controle do trabalho, determinando quem tem direito a receber salário ou não, justificando, por exemplo, a escravização dos povos africanos. A colonialidade do poder torna-se, assim, um padrão de dominação mundial até então nunca visto. Contudo, para além das relações assimétricas de trabalho dentre desse novo quadro intersubjetivo que marca colonizadores e colonizados, a colonialidade se desdobra e atinge tantas esferas quantas forem necessárias a fim de manter sob controle e perpetuação esse sistema de opressão. Bernadido-Costa e Grosfóguel (2016) pontuam que “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento” (2016, p. 17). Já Nelson Maldonado-Torres (2007) situa que “El ‘descubrimiento’ y la conquista de las Américas fue un evento histórico con implicaciones metafísicas, ontológicas y epistêmicas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.

137). Ou seja, a colonialidade do poder legou implicações nas diversas áreas e aspectos da vida humana, resultando, sobretudo, na desumanização de vidas. Como desdobramento, outros dois conceitos surgem das análises do grupo Modernidade/Colonialidade: os conceitos de colonialidade do saber e colonialidade do ser.

O conceito de colonialidade do saber investiga como a colonialidade deslegitima outras formas de conhecimentos localizados fora dos padrões das concepções modernas de razão e racionalidade, pressupondo “uma hierarquia epistêmica que privilegiava o conhecimento e a cosmologia ocidentais em detrimento dos conhecimentos e das cosmologias não ocidentais” (MIGNOLO, 2017, p. 11) que foram assim subalternizados, invisibilizados, silenciados. Nesse contexto, outras formas de conhecimento são aniquiladas/invalidadas pelo dualismo cartesiano como aquelas advindas das sensações e percepções corporais, já que corpo e mente são concebidos como duas substâncias distintas e opostos, em que as experiências incididas sobre o corpo são invalidadas já que este é visto como lado degradado da natureza humana.

Já o conceito de colonialidade do ser investiga os efeitos da colonialidade na experiência vivida, de modo que o encontro com a morte faz parte da experiência diária do sujeito racializado e colonizado, tendo a invisibilidade e a desumanização como suas expressões primárias (MALDONADO-TORRES, 2007). Nelson Maldonado-Torres (2007) utiliza a formulação maniqueísta cartesiana para explicar tanto o conceito de colonialidade do saber como o conceito de colonialidade do ser embutidos na razão e na racionalidade moderna. Segundo o autor, existe pelo menos duas dimensões insuspeitas que se relacionam no “penso, logo existo”: uma de natureza epistemológica que oculta a colonialidade do saber, e outra de natureza ontológica que oculta a colonialidade do ser, conforme explana abaixo:

Debajo del “yo pienso” podríamos leer “otros no piensan”, y en el interior de “soy” podemos ubicar la justificación filosófica para la idea de que “otros no son” o están desprovistos de ser. De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. La formulación cartesiana privilegia a la epistemología, que simultáneamente esconde, no sólo la pregunta sobre el ser (el “soy”) sino también la colonialidad del conocimiento (otros no piensan). El privilegio del conocimiento en la modernidad y la negación de facultades cognitivas en los sujetos racializados ofrecen la base para la negación ontológica. En el contexto de un paradigma que privilegia el

conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalterización. “Otros no piensan, luego no son”. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, 145)

Embora a formulação cartesiana não explicita quem é esse “Eu”, o processo violento empreendido pela modernidade europeia por meio das invasões contra os outros desumanizados não deixa dúvida de que este refere-se ao homem branco europeu, até porque o filósofo formulador da reflexão o era. Maldonado-Torres (2007) nos lembra que a desumanização dos outros povos inferiorizados expressa de forma oculta no *ego cogito* é precedido pelo *ego conquiro*. Dessa forma, a colonialidade do saber e do ser, enquanto aniquila saberes e corpos, mantém em funcionamento a engrenagem capitalista que se vale da exploração desses mesmos corpos para continuar funcionando. Fato é que só é possível pensar esses conceitos a partir de uma atitude decolonial, pois somente pensando fora da razão imposta pela modernidade europeia é possível trazer à tona a colonialidade em todas as suas dimensões enquanto parte ocultada pela modernidade, porém a ela essencial, desnudando seus efeitos nas estruturas atingidas pelo colonialismo.

Uma pontuação básica e importante realizada pelas/os teóricas/os decoloniais é a de que colonialismo e colonialidade são processos associados, porém distintos. Enquanto o primeiro teve fim com o processo de “independência” dos povos colonizados, esta última sobrevive nas estruturas sociais e subjetivas desses mesmos povos, mantendo-se estruturalmente viva

en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

Porém, ainda que respiremos a colonialidade cotidianamente, projetos decolonias também resistem desde a constituição do sistema-mundo. Assim como a Colonialidade, Mignolo (2003) pontua que projetos decoloniais também são constitutivos da modernidade, já que, como abordado mais acima, a decolonialidade também teve início quando o primeiro sujeito colonial se interpôs contra os desígnios infligidos pela colonização/colonialidade.

Enquanto projeto que se coloca como enfrentamento aos desígnios coloniais que sobrevivem com a colonialidade, a decolonialidade, ou giro decolonial, demanda antes de tudo uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) que se dê a partir daqueles que foram subalternizados pela Modernidade europeia, pois o pensamento decolonial surge a partir da *exterioridade* (MIGNOLO, 2003), dos ditos bárbaros, daqueles que não estão alheios à Modernidade, mas habitam suas margens/fronteiras e são suas vítimas. Por isso mesmo o pensamento decolonial constitui-se como um pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003), ou seja, um pensamento que surge a partir daqueles marginalizados e marcados pela violência colonial, cujos corpos foram fraturados/marcados/rasgados pela Modernidade. É, portanto, um pensamento que busca superar a lógica da colonialidade.

Dentro dessa perspectiva Mignolo (2003) concebe o pensamento liminar, ou o pensamento outro, que emerge desse *locus* de enunciação, de uma razão subalterna que luta pela afirmação de saberes apagados, invisibilizados, silenciados, implicando assim em uma redistribuição geopolítica do conhecimento da forma como foi organizada pela lógica da Modernidade. Dessa forma, segundo Mignolo, um pensamento outro refere-se a

uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar que, por ser universalmente marginal e fragmentária, não é etnocida. (MIGNOLO, 2003, p. 104)

A opção decolonial ou pensamento decolonial, enquanto desobediência epistêmica, desnuda o leque de possibilidades que emerge de um mundo em que “futuros globais estão sendo construídos, onde muitas trajetórias e opções serão disponíveis” (MIGNOLO, 2017, p. 13), já que “não há mais lugar neste mundo para uma e apenas uma trajetória reinar sobre as outras” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Esse horizonte aponta para um mundo *pluriversal*, e não mais universal, em que “nenhum ser humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano” (MIGNOLO, 2017, p. 14), pois pretende considerar as diversas experiências dos povos colonizados, seus saberes, formas de ser e estar no mundo. Dentro dessa mesma perspectiva Dussel (2005) concebe a *transmodernidade* enquanto projeto decolonial em que a razão moderna (ou seja, sua razão eurocêntrica, violenta, desenvolvimentista, hegemônica) é transcendida para que o outro negado se realize. Dussel (2005) afirma que a transmodernidade

é um projeto de co-realização por mútua fecundidade criadora entre a Modernidade abdicada de seu caráter mítico salvacionista e a Alteridade negada (suas vítimas).

A partir das ideias de *pluriversalidade* e *transmodernidade*, o pensamento decolonial concebe um projeto de mundo onde vários mundos são possíveis e coexistem entre si por meio da solidariedade, sem que um se sobreponha ao outro, em que a ordem vigente dos padrões de poder, saber e ser sejam, portanto, depostos. Dessa forma, conforme propõe Nelson Maldonado-Torres (2020), a decolonialidade envolve: um giro epistêmico decolonial (decolonialidade do saber), por meio do qual o condenado emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador; um giro decolonial estético (decolonialidade do ser) por meio do qual o condenado surge como criador; e um giro decolonial ativista (decolonialidade do poder) por meio do qual o condenado surge como um agente de mudança social.

Em diálogo com Fanon, Maldonado-Torres (2007) entende o projeto decolonial como um projeto que visa restaurar a ética da não guerra, em lugar da não ética da guerra que justifica a violência e a morte contra os condenados da terra. Dessa forma, a intenção decolonial deve ser restituir o lugar de humanidade negado às vítimas da modernidade. Ainda nas reflexões de Maldonado-Torres (2007), a corporalidade assume lugar central no projeto decolonial, pois o corpo é concebido “como la puerta de la conciencia, o bien, como mecanismo posible de apertura y recepción de la otredad” (MALDONADO-TORRES, 2007 p. 155). Se o corpo é o lugar privilegiado onde o processo de desumanização incide por meio da colonialidade, é esse mesmo corpo que “permite el encuentro, la comunicación y la relación íntima con otros” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 155). Dessa forma, o autor ainda argumenta que somente a partir de uma ruptura com a dinâmica racial, de gênero e sexualidade estabelecida pela lógica Moderna que inibe a interação generosa entre os sujeitos, que se poderá proporcionar outras formas de conceber o corpo e as relações humanas. Para Maldonado-Torres (2007), o projeto decolonial é inspirado, portanto, na ética da doação, da generosidade e da responsabilidade humana, que só são possíveis por meio da abertura radical dos corpos, em que “los sujetos van más allá de los estándares de justicia y están dispuestos a sustituir sus propios cuerpos por los del cuerpo deshumanizado, aun a expensas de su propia muerte” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156). Em diálogo com a professora *chicana* Chela Sandoval, o autor chama isso de “amor descolonial”.

A intenção decolonial em Maldonado-Torres é eliminar a diferença *sub-ontológica* que incide sobre os seres ao fazer distinção entre o ser e aqueles colocados abaixo do ser, marcados como dispensáveis, portanto, desumanizados. Não se pode falar em humanização sem mexer na ferida causada pela lógica moderna colonial, sem propor que sua lógica seja subsumida. A *transmodernidade* e a *pluriversalidade* propõe, portanto, que a modernidade europeia assuma outro lugar na reconstrução de um mundo onde vários mundos sejam possíveis.

Ao pensarmos a modernidade enquanto mito fundante do sistema mundo articulado pelo e no projeto colonial, que determinou a superioridade desenvolvimentista da Europa, sua cultura, subjetividades e formas de pensar frente aos demais povos, marcando assim o eurocentrismo e gerando, conseqüentemente, um pretensão universalismo epistemológico e cultural, “modelo ariano” a ser expandida para todo o globo às custas da violência empreendida contra as suas vítimas, refletimos as influências e conseqüências desse pensamento na teoria pedagógica, nos currículos escolares, nos sistemas de ensino como um todo, perpetuando as tentativas de aniquilamento de outras formas de pensamento e vida. As discussões tecidas mais acima no primeiro tópico do capítulo 3 deram conta de pontuar como a colonialidade se faz presente ainda hoje nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, nas relações estabelecidas no interior da escola, no currículo escolar como um todo, desde os espaços onde ocupam as infâncias.

A professora e pesquisadora Cláudia Miranda (2013), em suas discussões, situa a ação reguladora presente nos currículos escolares, cujas práticas adotadas se interpõem como desafios para a agenda antirracista, já que o espaço escolar se apresenta como um dos espaços mais resistentes ao processo de descolonização do conhecimento quando comparado aos espaços ditos não-formais de educação. Dessa forma, a professora chama a atenção para a ação de coletivos transgressores e desobedientes que desafiam os limites impostos, na busca por “desaprender para reaprender novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos” (MIRANDA, 2013, p. 103). Apesar dos movimentos de regulação presente nas instituições escolares, tais coletivos encontram-se em movimento também dentro desses espaços, promovendo mudanças significativas. Isso porque o currículo é um território em disputa (ARROYO, 2013). Sua produção é lugar de constante rasura, ou seja, estará sempre por vir (RIBEIRO, 2017). É, portanto, um espaço aberto. Nesse espaço de disputa, rasurado e aberto, os corpos inferiorizados pela lógica moderna europeia também se fazem reexistente com suas formas de pensar, ser e agir sobre o mundo. Com suas outras pedagogias questionam

e tencionam as influências hegemônicas que cerceiam o currículo escolar e tentam engessá-lo, empreendendo assim outra forma de concebê-lo, transformando-o. Esses corpos tornados outros empreendem, portanto, cotidianamente um giro decolonial. Ao se fazerem reexistentes, marcam o mundo que os marcou, e ao marcá-lo, marcam também a si mesmos, ressignificados, descolonizados.

Se o pensamento em que foram produzidos como inferiores faz parte do padrão de poder/saber e do padrão político de dominação/subordinação, também em nossa história foram se constituindo movimentos sociais, ações coletivas que vêm fazendo do conhecimento, da cultura, da memória e identidades um campo de afirmação, formação e emancipação. Se o padrão de poder/saber conformou um pensamento sociopedagógico para inferiorizar os coletivos populares, esses em suas ações/reações/afirmações inventaram outras formas de pensar-se e de *formar-se*, outro pensamento sociopedagógico. Outras Pedagogias. (ARROYO, 2021, p. 39)

Essas outras Pedagogias, que aqui denominamos a partir de Walsh, Oliveira e Candau (2018) de pedagogias decoloniais, se propõem a

romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24). Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5)

As pedagogias decoloniais insurgem dentro dos quilombos, dos territórios, dos terreiros, das escolas, dos diversos espaços formais e daqueles ditos não-formais. A pedagoga Catherine Walsh (2009) pensa a pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica enquanto projeto que visa não apenas incluir o diferente enquanto se mantém as matrizes

coloniais de poder intactas, mas como projeto que visa desarticular tais estruturas, “um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 22). As professoras Cláudia Miranda e Fanny Milena Quinões Riascos (2016), ao pensarem a interculturalidade, partem de uma perspectiva conectada ao legado afrodiaspórico a fim de situar os saberes ancestrais das populações negras.

Optamos por uma definição de interculturalidade na interseção com os saberes múltiplos do legado afrodescendente nos territórios ancestrais que nos unem como herdeiros e conseqüentemente, como Diáspora Africana. Assim, pensar interculturalmente, significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de status dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades. (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 552)

Dentro desse leque de possibilidades que emerge por meio das pedagogias decoloniais, nós professoras negras do CMEI nomeamos a Pedagogia das Afroafetividades enquanto *pedagogia outra*, a partir de uma perspectiva intercultural afrodiaspórica conforme proposta pelas professoras Cláudia Miranda e Fanny Milena Quinões Riascos (2016). Uma pedagogia que emerge a partir da insurgência e reexistência de corpos pretos com seus saberes ancestrais, ao tomar o projeto decolonial enquanto projeto de vida, apontando, portanto, para a construção de um imaginário “outro” e de uma agência “outra” que incida sobre o corpo preto, marcando seu lugar no mundo a partir de outra perspectiva.

Podemos dizer que nosso movimento decolonial enquanto professoras negras do CMEI começa quando pensamos uma pedagogia a partir de um *lócus* de enunciação, de uma corpo-política do conhecimento negada pela lógica branca/eurocêntrica/patriarcal/capitalista. Uma pedagogia construída a partir de nossos próprios corpos sobre os quais incidem diversas forças de opressão. Uma pedagogia construída a partir dos nossos corpos negros femininos favelados em movimento dentro do espaço escolar que, de forma transgressora/questionadora, nos reafirmamos *sujeitas* pensantes (decolonialidade do saber), logo (re)existentes (decolonialidade do ser), ao tomarmos as experiências incididas sobre nossos corpos como fonte de criação e transformação social (decolonialidade do poder).

Esse movimento começa a partir do momento em que refletimos sobre as colonialidades pedagógicas existentes nos espaços escolares que atingem de forma violenta não apenas os corpos de crianças negras como também nossos próprios corpos. Ao rememorarmos nossas dores e as ausências que marcaram nossas existências e nossos processos subjetivos nos diversos espaços de convivência, decidem por uma perspectiva outra que marquem de outras maneiras e de outro lugar os corpos de crianças negras na busca por humanizá-las enquanto humanizam a si mesmas. A experiência da felicidade, tal como nos explica a professora, pesquisadora e pensadora negra Fátima Santana Santos (2019), enquanto prática humanizadora torna-se, portanto, o fio condutor das experiências pedagógicas tecidas no espaço escolar.

Dentro desse espaço de criação, as crianças também questionam a colonialidade do saber e do ser quando, por exemplo, concebem a possibilidade de uma criança negra ser protagonista em uma história de produção própria, quando desejam ser iguais ao sambista Riachão, ou quando concebem a escritora Carolina Maria de Jesus como uma mulher especial. Demarcam, assim, um lugar de construção epistêmica muitas vezes negado às crianças, sobretudo, às crianças negras. Demarcam, assim, a reexistência dos corpos que foram negados, invisibilizados, quando tomam esses mesmos corpos a partir de referências positivas. A marca da (re)existência expressa na humanização desses corpos é revelada pelas crianças em suas relações íntimas e afetivas que vão se estabelecendo. Se Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, e Riachão, um homem negro, com seus corpos e suas produções intelectuais se fazem existentes para essas crianças por que humanizada/humanizado, essas mesmas crianças negras têm também suas existências marcadas a partir desse lugar de humanização do corpo preto que também lhes pertence, então, uma reexistência decolonial. As crianças demarcam, portanto, as possibilidades de “nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida”, sinalizando que “é tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 139).

A Pedagogia das Afroafetividades é, desse modo, uma pedagogia que emerge nesse espaço de criação coletivo constituído a partir da interação entre professoras e crianças negras enquanto *sujeitas curriculantes* com seus corpos que, embora marcados pela lógica colonial moderna, se fazem existentes, reexistentes. Nesse contexto o afeto assume lugar primordial enquanto fator essencial a humanização. As experiências de afeto, tão debatidas e valorizadas nas concepções pedagógicas, mas ao mesmo tempo tão continuamente negadas ao corpo negro no espaço escolar, se apresentam como promotoras não apenas de aprendizagens

significativas, mas, sobretudo, de existência e reexistência porque humanizadoras. Não se pode falar em uma concepção de educação humanizadora, como continuamente defendeu o mestre Paulo Freire (2011; 2020), se o afeto continua sendo sistematicamente negado a esses corpos dentro de um espaço em que se diz ser um espaço promotor do desenvolvimento integral da criança. De todas as crianças? Como bem reflete a professora *Gazânia*,

O afeto é essencial. Não adianta nenhuma forma de Pedagogia e de forma de atuar em sala de aula, se ela não tiver afeto. O afeto ele é curativo, ele é cicatrizante (...). Eu acredito que a partir dessa Pedagogia de Afroafetividade que a gente vive aqui eu me tornei melhor (...) porque eu acho que eu estou diferente. Eu acho não, eu tenho certeza que eu estou diferente. (...) porque o afeto ele não só melhora o outro como melhora a gente também que dá afeto. (...) o afroafeto fala de você perceber a criança negra talvez com a necessidade até maior desse afeto. (...) a gente gostaria que isso aqui tivesse expandido de forma literal pro mundo. (professora *Gazânia* em entrevista)

O relato da professora *Gazânia* evidencia esse espaço de interação propositiva no ambiente escolar, em que o afroafeto, enquanto instrumento norteador das práticas pedagógicas, pode propiciar, não somente às crianças negras como também às professoras negras, um espaço de afirmação de direitos, de humanidade, de existência, onde as feridas e fraturas abertas pela lógica moderna colonial podem, enfim, serem curadas, cicatrizadas.

Ao privilegiar o afeto, a Pedagogia das Afroafetividades é uma pedagogia que toma como centralidade a corporalidade negra para pensá-la além dos sistemas inferiorizantes/hierarquizantes impostos pela lógica moderna ocidental, tendo em vista que é graças a essa lógica que o indivíduo negro vem historicamente tendo a construção de sua subjetividade permeada por experiências negativas e dolorosas no espaço escolar. Nilma Lino Gomes (2017) aborda em sua obra as tensões conflituosas que permeiam os movimentos de regulação-emancipação social do corpo negro, e sobre como a educação escolar tem sido o espaço de socialização privilegiado onde discursos reguladores atuam de forma contundente sobre este corpo. Mas os corpos negros não são passivos, eles “se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização” (GOMES, 2017, p. 97). Concordamos com Gomes (2017) quando ela afirma que a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes capazes de “transformar em emancipação aquilo que o racismo construiu como regulação conservadora” (GOMES, 2017, p. 99). Nesse contexto “o corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p. 99).

A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros, as roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana recriada e ressignificada no Brasil. (GOMES, 2017, p. 97)

A Pedagogia das Afroafetividades ao tomar o corpo negro enquanto existência material e simbólica, e enquanto corpo político (GOMES, 2017), privilegia experiências fundamentadas na valorização de uma identidade e estética negra, já que, como defende Gomes (2017), o corpo negro não se separa do sujeito. Dessa forma, é uma pedagogia que se ampara em uma cosmopercepção³⁴ afrobrasileira, sua ancestralidade, sua cultura, sua musicalidade, sua arte, sua estética, suas produções intelectuais diversas, seus modos de pensar e ser no mundo, a fim de criar as possibilidades necessárias para que o processo de construção identitária de crianças negras se dê de forma positiva e afirmativa, portanto emancipatória, possibilitando a essas crianças construir uma relação de pertencimento.

Nessa dimensão onde o corpo assume lugar central, sendo o afeto peça essencial, supera-se de forma magistral a relação dicotômica existente entre o cuidar e o educar, em que um é continuamente supervalorizado em relação ao outro. Em um contexto em que a lógica moderna ocidental delegou ao corpo lugar degradante, sobretudo ao corpo negro em que incide processos de desumanização, enquanto a mente assume lugar privilegiado – a mente do homem branco, diga-se – não é de se estranhar que ao cuidar tenha sido delegado um lugar inferior, secundário, meramente assistencialista, destituído de importância e deslocado do processo educativo; fator preponderante na desvalorização do trabalho realizado pelas professoras atuantes na Educação Infantil. Como bem reflete Sônia Kramer e Luiz Cavaliéri Bazílio (2002).

só uma sociedade que teve escravo poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade -, que teve seu espaço social dividido entre a casa grande e a

³⁴ A Cientista social, teórica e feminista nigeriana Oyewumi Oyeronke (2021) privilegia em sua obra o uso do termo cosmopercepção em lugar do termo cosmovisão, já que este último denota a lógica ocidental que privilegia o visual como forma de perceber o mundo. O termo cosmopercepção amplia as possibilidades ao privilegiar outros sentidos, outras formas, sinalizando tanto os sentidos físicos quanto a capacidade de percepção que informa o corpo e o pensamento.

senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação (educar e cuidar) e entender que cuidar se refere apenas à higiene, não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (KRAMER; BAZÍLIO, 2002, p.78)

Retomamos, portanto, a importância da imbricada e indissociável relação existente entre o cuidar/educar, reposicionando a importância do cuidar no processo educativo para reafirmar uma Pedagogia das Afroafetividades que se processa essencialmente no corpo, sobretudo nos corpos sagrados de meninas e meninos, negras e negros. É, portanto, uma pedagogia transgressora que se propõe a uma abordagem holística, como defende bell hooks (2017), levando em conta a integridade desses corpos, evidenciando a inevitável união existente entre mente, corpo e espírito, entendendo que “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

À vista disso, nesse caminhar de construção propositiva e coletiva a partir das práticas pedagógicas construídas no CMEI, a Pedagogia das Afroafetividades toma como base as diretrizes gerais propostas pela pesquisadora Fátima Santana dos Santos (2019) em trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). São elas:

- Dialogar com crianças como sujeitos proponentes de currículos;
- tornar visível a invisibilidade de mulheres negras: fortalecê-las e amá-las torna-se um ato pedagógico e político;
- reconhecer crianças pequenas como sujeito de direitos;
- dimensionar a importância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino;
- reconhecer a necessidade de encontrar meios para fortalecer marcas identitárias;
- desconstruir estereótipos;
- viver uma Pedagogia Afroafetiva;

- construir experiências com a felicidade; e
- atuar em sala de aula com respeito, autoafirmação e cuidado.

Nossa pedagogia também se ampara nas proposições metodológicas elencadas pela professora Cristiane Santos de Melo (2020) em sua pesquisa também realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB, que propõe em suas elaborações um redimensionamento do tempo, do espaço e dos modos de fazer na Educação Infantil. Lançando mão de estratégias pedagógicas afroreferenciadas, a pesquisadora propõe, assim, que a prática pedagógica se dê tomando como base nove *afroconceitos* metodológicos por ela elaborados: os *Afroambientes*; a visibilidade de *personalidades afrofemininas*; o dimensionamento da *circularidade do afroeducar e do afro cuidar*; o estímulo aos *afrodesenhos*; o estímulo a *afrocorporeidade*; o estímulo a *oralidade afroancestral*; o estímulo aos *afrosabores*; o estímulo ao *afrobrincar*; do estímulo a *afroarte*. A partir de tais proposições metodológicas a professora Cristiane Santos de Melo (2020) pontua em cada uma das estratégias acima elencadas os saberes e fazeres mobilizados para que uma Educação Antirracista/Decolonial de perspectiva afrobrasileira se consolide na prática. Abaixo pontuo cada um dos *afroconceitos* elaborados pela pesquisadora e alguns exemplos dos *afrofazer*es que são as atividades práticas.

- Os **AFROAMBIENTES**: esse ponto discute sobre o quanto os ambientes escolares com suas imagens, histórias, brinquedos e brincadeiras, dentre outros elementos que os compõem, são disseminadores de padrões aceitáveis, carregados de micropolíticas silenciosas e racistas. Propõe pensar o ambiente escolar de forma afrocentrada a fim de superar “as histórias fraturadas e estereotipadas contadas sobre a negritude, ao apresentar a história de resistência e potência de nossos ancestrais” (MELO, 2020, p. 124). Essa perspectiva aponta para o enegrecimento dos ambientes escolares, contaminando-os a partir de uma narrativa que evidencia a rica contribuição afrobrasileira, seus corpos, sua cultura e suas produções diversas. **Exemplos de afrofazer**es: apresente imagens de personalidades de negras/os em posição de prestígio; enfeite os espaços da instituição e de sua sala com imagens das crianças negras e suas famílias; apresente às 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; 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.

- A visibilidade de **PERSONALIDADES AFROFEMININAS**: com vistas ao fortalecimento identitário e ao empoderamento, essa perspectiva aponta para a importância de favorecer o contato das crianças com personalidades negras femininas, suas contribuições intelectuais e culturais, bem como sua estética e ancestralidade contidas em seus corpos. A partir dessa perspectiva “as crianças dão início a um processo de afroexistências, ao identificarem que elas não estão sozinhas no mundo e que existe representatividade” (MELO, 2020, p. 134). **Exemplos de afrofazeres**: 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; 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; 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.
- A **CIRCULARIDADE DO AFROEDUCAR E DO AFROCUIDAR**: ao questionar sobre “Como as crianças negras são cuidadas e educadas nos territórios infantis?”, Cristiane Santos de Melo (2020) discute sobre as relações racistas entre adultos e crianças negras que muitas vezes se perpetuam nos espaços infantis, dialogando com os dados apontados por pesquisadoras do campo. Dessa forma, pontua a necessidade de dialogar com as professoras “formas de ressignificar as ações do educar e do educar, como uma ação circular e integrada, que respeite a diversidade, a singularidade e a subjetividade de cada criança negra” (MELO, 2020, p. 127). Nesse sentido, evidencia a centralidade do afeto dirigido ao corpo negro (afroafeto) a fim de garantir que o cuidar e o educar se deem de forma completa/integral às crianças negras frequentemente negligenciadas nos espaços infantis nesse sentido. **Exemplos de afrofazeres**: observe 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; elogie os cabelos das crianças, principalmente os cabelos das crianças que possuem cabelos crespos, trazer imagens de pessoas como a mesma textura de cabelos para que elas possam se inspirar; 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.

- O estímulo aos **AFRODESENHOS**: este ponto chama a atenção para a importância da linguagem do desenho na infância, suas representações e interpretações permeadas pelas construções estéticas, que de alguma forma afetam suas subjetivas. Dessa forma, promover o desenho a partir de uma perspectiva enegrecida e afrodiaspórica requer o contato das crianças com elementos que favoreçam tais construções, bem como a necessidade delas de se conhecerem e identificarem-se com suas próprias negritudes e representá-la. Nesse sentido, “quanto mais experimentações culturais, plurais e diversas as crianças tiverem acesso, mais repertórios elas terão para construir, representar e reinterpretar seus Afrodesenhos” (MELO, 2020, p. 132). **Exemplos de afrofazeres:** 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 desenhe suas impressões; possibilite que as crianças construam seu autorretrato ou desenhem diferentes personalidades por meio das cores reais de seu tom de pele; apresente trechos de desenhos em que os personagens sejam negros, depois converse com as crianças sobre o personagem e solicite que cada criança desenhem o personagem.
- O estímulo **AFROCORPOREIDADE**: evidencia a centralidade do corpo como ferramenta para dialogar com o mundo e as pessoas, pontuando também a centralidade do corpo negro enquanto alvo do racismo no ambiente escolar. Ao propor um caminho inverso, na contramão da estrutura racista da sociedade, essa perspectiva busca romper com os estereótipos atrelados a tais corpos, privilegiando ações que potencializem “relações corporais afrocentradas como ferramenta para a construção das marcas identitárias positivas de nossas crianças negras” (MELO, 2020, p. 164). **Exemplos de afrofazeres:** 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; promova cantos da beleza e dê destaque as crianças negras, para que as crianças percebam como ser negro também pode ser belo e potente; 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.

- O estímulo a **ORALIDADE AFROANCESTRAL**: essa perspectiva tem o objetivo de possibilitar o acesso infantil ao “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” (MELO, 2020, p. 167). Ambos os princípios tomam como base a sabedoria contida na ancestralidade dos mais velhos ao partilhar seus repertórios de histórias, contos, simbologias e ensinamentos (PETIT e SILVA, 2015 *apud* MELO, 2020). Sendo assim, aponta para “a importância de aprender pelos mais velhos as tradições orais, respeitando a matripotência das mulheres, a ancestralidade do povo negro através da diversidade e singularidade de possibilidades que o repertório oral afrobrasileiro e africano pode nos revelar” (MELO, 2020, p. 167). **Exemplos de afrofazeres**: Convide um ancião da comunidade ou um avô/avó de alguma criança para contar sobre seus saberes populares; apresente poesias e músicas de autores negros como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Mc Sofia, Elza Soares e tantos outros; Apresente a importância da tradição oral de alguns povos: rezadeiras, benzedeiras, repentistas, cordelistas, músicos, artistas de ruas e dentre outros.
- O estímulo aos **AFROSABORES**: tendo em vista que “o alimento, a sua forma de preparo, as receitas culinárias dizem muito sobre cada cultura” (MELO, 2020, p. 169), promover a preparação e experimentação de alimentos, bem como as histórias contidas neles, “desperta nas crianças o desejo de conhecer os sabores e os saberes ancestrais afrobrasileiros e africanos” (MELO, 2020, p. 170) contidos na culinária. Essa perspectiva tem o intuito de estimular as crianças a manipularem, conhecerem e despertarem para a importância dos alimentos em nossa cultura. Estimular as crianças “para feitura de receitas que traduzam as nossas ancestralidades afrodiáspóricas” (MELO, 2020, p. 170). **Exemplos de afrofazeres**: Escolha algumas receitas para as crianças conhecerem suas histórias, manipularem seus ingredientes e realizarem a feitura coletivamente; Convide alguém da comunidade ou algum membro da família que possa ensinar uma receita afrobrasileira ou africana para as crianças.
- O estímulo ao **AFROBRINCAR**: Essa perspectiva parte da premissa da centralidade que as brincadeiras livres ou dirigidas têm no universo infantil. Dessa forma, esse “o brincar pode ser um instrumento fundamental de ensino/aprendizagem para as professoras observarem, interferirem e ressignificarem práticas racistas que passam despercebidas” (MELO, 2020, p. 172). Promover a brincadeira a partir de uma

perspectiva afrocentrada aponta para a importância de promover no espaço escolar o resgate ancestral que elas expressam, além de possibilitar que crianças negras vivenciem essa prática livre dos estereótipos racistas, protagonizando suas ações e expressando seus sentimentos e pensamentos diversos. **Exemplos de afrofazeres:** Construa cantos de brincadeiras livres com objetos culturais diversificados para que as crianças realizem suas escolhas; 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 outras personalidades que elas se propuserem a fantasiar.

- O estímulo a **AFROARTE**: Aqui a intenção é promover que as crianças vivenciem experiências a partir de uma estética afrocentrada, seja “através do corpo, dos desenhos, dos rabiscos, das modelagens, das colagens, das imagens, das danças, das brincadeiras e das músicas” (MELO, 2020, p. 175). Esta perspectiva busca “despertar no imaginário das crianças tão pequenas uma estética transgressora, decolonial e preta”, a fim de aproximá-las de suas ancestralidades, ampliando, assim, as possibilidades de construção de um sentimento de pertença. **Exemplos de afrofazeres:** 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; Pesquise sobre os artefatos culturais e suas simbologias, proponha a construção desses elementos. Como máscaras africanas, patuás e seus significados em diferentes culturas.

É importante pontuar que tais proposições não são fechadas e encerradas em si, mas se referem a formas de fazer que fomos tecendo de maneira reflexiva em nosso caminhar coletivo. Nesse mesmo caminhar que, enquanto professoras negras, também fomos vivenciando processos de ressignificação dos nossos corpos por meio da prática pedagógica antirracista como já abordado nesta pesquisa. Essas proposições podem e devem, portanto, serem ampliadas na medida em que novas reflexões são inseridas. A intenção é tomar a centralidade do corpo negro a fim de ressignificá-lo por meio das diversas ações possíveis dentro do ambiente escolar.

A Pedagogia das Afroafetividades enquanto pedagogia de enfrentamento ao processo de desumanização dos corpos negros está para todas/todos, embora não se pretenda a única. Isso porque entende-se que as múltiplas vozes silenciadas e os múltiplos corpos fraturados pela lógica moderna/colonial, com seus modos de pensar e ser no mundo, com suas pedagogias, podem contribuir para um mundo cada vez mais *pluriversal* e *transmoderno*. Dessa forma, a Pedagogia das Afroafetividades é uma dentre as muitas possibilidades que podem existir e coexistir no ambiente escolar, desde que nenhuma se sobreponha a outra ou se pretenda única, desde que nenhuma silencie os diversos saberes e modos de fazer existentes. O ambiente escolar é espaço privilegiado para que a abertura radical dos corpos, como propõe Maldonado-Torres (2007), crie as possibilidades para a construção de um mundo pautado no diálogo, na ética da doação, da generosidade e da responsabilidade humana, fatores essenciais em qualquer processo educativo.

PROFESSORAS DO FIM DO MUNDO³⁵, EM MOVIMENTO ATÉ O FIM... CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) de alguma forma meus sonhos e minhas lutas começaram muito tempo antes da minha chegada.

Emicida

É tudo pra ontem!

(Frase que intitula uma música de Emicida)

Ao pensar nas linhas finais dessa pesquisa, o verso do *rapper* Emicida ecoa como os gritos que ecoaram desde os porões daqueles navios: *É tudo pra ontem!* Ecoa para demarcar a urgência que se precisa dar a efetivação das políticas públicas afirmativas já existentes na sociedade brasileira, pois estas ainda se esbarram no racismo presente nas estruturas sociais, impedindo que crianças, mulheres e homens, negras e negros, usufruam plenamente de seus direitos enquanto sujeitos sociais. É contraditório pensar que políticas públicas criadas para combaterem o racismo presente na sociedade e em suas instituições ainda se esbarrem naquilo para a qual foram criadas para combaterem. Tal problemática explica a força do mito da democracia racial que ainda reverbera em nossa sociedade, mesmo que insistentemente combatido por intelectuais e ativistas negros/os, nos levando a refletir a profundidade das estruturas a qual se encontra fincado o problema.

Mas, como nos diz um antigo ditado popular muito utilizado para explicar a importância da perseverança, *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*. O movimento negro e, sobretudo, o movimento de mulheres negras, sempre foram de luta e resistência, mesmo quando estes ainda não se encontravam organizados institucionalmente. No plano da Educação, a efetivação daquilo que versa a Lei n° 10.639/2003, que outrora foi um sonho daquelas e daqueles que vieram antes de nós, precisa ser colocada em prática *pra ontem!* Dessa forma, as diversas contribuições que se somam emergem como força motriz capaz de penetrar as estruturas das instituições de ensino e suscitar mudanças significativas,

³⁵ Título dado em menção à frase proferida pela professora Cláudia Miranda durante a banca de defesa desta dissertação, quando a mesma fazia referência à canção “Mulher do fim do mundo”, entoada por Elza Soares em álbum homônimo de 2015, vencedor do Grammy Latino em 2016. Ao proferir a frase, a professora fez referência ao movimento desobediente realizado pelas professoras negras *sujeitas* desta pesquisa.

sobretudo nos processos subjetivos de pessoas negras que tem tido sua ancestralidade e identidades historicamente fraturadas e negadas.

Iniciar a escrita desta dissertação subsidiada por minha experiência de vida teve, de forma propositiva, a intenção de tomar minha autobiografia como fio condutor das discussões que se apresentariam mais adiante. Ser professora, mulher negra, favelada, me fez, ao rememorar minha história, revivenciar o intercruzamento de raça, gênero e classe que marcaram meu percurso. Refletir sobre os impactos desse intercruzamento em minha trajetória me permitiu refletir sobre o giro decolonial possível na construção e consolidação de uma identidade docente política possível no ambiente escolar, já que foi neste mesmo ambiente que pude ressignificar minhas identidades étnico-racial e profissional. Ouvir as histórias das professoras do CMEI, enquanto refletia a minha própria história, possibilitou refletir sobre o quanto nossas histórias se cruzam e se intercruzam tendo em vista as experiências com o racismo e os caminhos que permearam nossas construções identitárias. Ao retomar as contribuições de Kilomba (2019), reafirmo que, nesta pesquisa, o silêncio de mulheres negras foi quebrado. Retomo também Conceição Evaristo (2020) para evidenciar que a minha escrita contaminada por minha condição de professora negra favelada aqui se fez presente. Não apenas a minha, pois essa pesquisa consubstanciada em coautoria com a escrita das professoras negras do CMEI evidencia que as nossas escrevivências encontraram forma de ecoar.

Tornou-se importante dialogar aqui também com as contribuições teóricas de autoras/autores sobre a questão da identidade, para compreendê-la dentro desse movimento de possibilidades, pois como visto, falar sobre identidade é uma questão tanto de ser quanto de tornar-se. A partir de uma perspectiva não essencialista, a identidade é, portanto, vista enquanto processo em constante construção. Imbricada nessa questão da identidade, também se tornou preponderante compreender os percursos históricos racistas que culminaram com as significações em torno do ser negro e, mais especificamente, do ser mulher negra na sociedade brasileira. Isso porque, como abordado, identidade e diferença possuem uma relação intrínseca e tem historicamente condicionado as relações assimétricas de poder presentes em nossa sociedade, colocando a mulher negra nos níveis mais baixos da pirâmide social. Logo, refletir acerca da identidade nos leva a refletir também sobre os lugares que os indivíduos têm ocupado na sociedade. Dessa forma, ao pensar na mulher negra professora que ocupa os espaços de Educação Infantil, sobretudo a creche, com todos os estigmas e estereótipos racistas que a acompanha, reflito no giro decolonial que estas mulheres

empreenderam com seus corpos em movimento, com suas subjetividades entrelaçadas e postas em jogo, quebrando grilhões de opressões e realizando um movimento educador que afetou não somente crianças e comunidade escolar, como a si mesmas. As professoras negras do fim do mundo em movimento na escola abriram outras possibilidades.

Nesse caminho de interlocução estabelecido nesta pesquisa, a análise realizada a partir das histórias de vidas das professoras negras entrevistadas permitiu observar que o processo de construção das identidades foi permeado pelos diálogos exteriores e interiores nos diversos espaços sociais que elas transitaram ao longo de suas vidas. As interações sociais resultaram em grandes impactos nesse processo de construção do ser negra, sejam impactos positivos ou negativos. De forma geral, os principais temas levantados por essas mulheres apontaram o ambiente familiar, escolar, as relações sociais mais amplas permeadas por discursos sobre o branco e o negro, e a experiência direta com o racismo como os contextos que mais impactaram no processo de construção da identidade negra de forma negativa. Mais especificamente, os contextos familiar e escolar demonstraram as ausências de um discurso que criasse pertencimento, seja pela ausência da pauta racial de forma positiva tendo em vista uma sociedade racializada como a nossa, ou pelo reforço aos estereótipos que afastavam ainda mais essas mulheres das possibilidades de uma relação de pertencimento. À exceção de uma das professoras, nenhuma das demais professoras experienciou momentos em que no ambiente familiar houvesse exaltação da negritude de forma direta e explícita. Também na vida escolar, retomando a fala de uma das professoras, *a questão racial nem era falada*.

Em seus percursos de vida, estas mulheres também não haviam experienciado momentos de construção positiva e afirmativa de suas identidades negras em nenhum outro lugar. As rotas desse percurso só começaram a sofrer transformação no contexto de construção de práticas pedagógicas antirracistas, no CMEI, onde atuam como professoras. Como confirmação da hipótese levantada nesta pesquisa, foi possível apontar a partir dos relatos das professoras que, enquanto estas se empenhavam nessa construção propositiva no ambiente escolar, suas identidades étnico-raciais foram revisitadas, questionadas e ressignificadas, tendo em vista as diversas construções negativas advindas dos diversos contextos sociais ao longo de suas vidas e que geraram negação/rejeição da identidade negra. No ambiente escolar, a partir de construções e trocas coletivas, ao caminharem de forma reflexiva com a negritude presente nos corpos das crianças e das personalidades negras estudadas ao longo desses anos, as professoras negras do CMEI reverenciaram suas ancestralidades antes ocultadas, silenciadas. Foi possível observar que as professoras

vivenciaram o processo de descolonização do eu apontado pela psicóloga portuguesa Grada Kilomba (2019), ao conscientizar-se de suas negritudes e escancararem a realidade do racismo.

Refletir sobre o processo de construção da identidade de mulheres negras trouxe às discussões um ponto importante: o cabelo crespo enquanto forte ícone identitário ocupa lugar privilegiado quando estas mulheres rememoram os eventos que afetaram seus processos de construção identitária. Isso ficou evidenciado nas entrevistas, do início ao fim foi possível observar que as mulheres falavam sobre seus cabelos. Para essas mulheres professoras negras, assumir uma posição de identidade negra de forma política, sobretudo no ambiente escolar, está estritamente relacionado a assumir o cabelo natural, crespo ou cacheado, sendo o “tornar-se referência para as crianças” um fator preponderante. Ressignificar suas identidades enquanto mulheres negras significou, portanto, ressignificar as relações que estas mantinham com seus cabelos.

Foi possível refletir também sobre outro ponto importante, a saber, sobre como os impactos nos processos subjetivos dessas mulheres transformaram também as configurações de suas identidades docentes. Isso porque identidade pessoal e identidade docente estão estritamente relacionadas. Retomando a fala de uma das professoras, foi possível observar que elas mudaram *da água para o vinho*. Professoras que nunca haviam trabalhado com a temática antirracista, que nunca ou pouco haviam refletido sobre questões raciais, que não se enxergavam como mulheres negras ou se enxergavam de forma distorcida porque negavam/rejeitavam suas identidades étnico-raciais, ao se lançarem nessas construções propositivas, ao transformarem estruturas curriculares e subjetivas, consolidaram veementemente outra identidade docente. Logo, esse movimento possibilitou que a identidade profissional dessas mulheres também fosse revisitada, questionada e por fim, ressignificada, consolidando assim uma identidade docente decolonial e antirracista.

As discussões aqui tecidas também revelaram a estreita relação existente entre Educação e identidade negra, pois, como se verificou, a escola constitui-se um espaço privilegiado onde as construções identitárias de pessoas negras são afetadas de maneira significativa, seja de forma negativa ou positiva. Logo, ao confirmar a hipótese levantada nesta pesquisa, foi possível refletir também sobre outro ponto importante: a implementação e efetivação da Lei nº 10.639/2003 nas instituições de ensino, além de possibilitar a descolonização dos currículos ao resgatar uma história, ancestralidade e cultura negadas pela

lógica eurocêntrica, tem permitido também que as identidades negadas, inferiorizadas e invisibilizadas de pessoas negras sejam resgatadas, ressignificadas e afirmadas. Ou seja, a Lei nº 10.639/2003 é tanto uma lei que surge para promover mudanças nas estruturas de ensino, quanto uma lei que, em consequência disso, tem atingido de forma significativa e positiva as estruturas subjetivas dos sujeitos negros que experienciam uma Educação antirracista.

As professoras negras, ao assumirem uma posição de identidade no espaço escolar tomando suas identidades étnico-raciais enquanto identidade política, consolidando uma identidade docente diferente daquelas que exerciam, realizaram movimentos que possibilitaram também a consolidação de uma pedagogia outra capaz de fortalecer a luta antirracista no interior da escola. Nesse espaço de construção no CMEI, nesse quilombo, a Pedagogia das Afroafetividades insurge como projeto de vida/existência para professoras e crianças negras. O espaço do CMEI torna-se lugar de afeto, de troca, de aprendizagens e de tantas outras coisas antes negadas ao corpo negro, conforme expresso abaixo pelo poema de uma das professoras:

O Djalma

O Djalma é lugar de acolhimento, de memórias, de carinho e histórias.
É lugar de abraço, de chamego, de escuta, de riso e de choro.
Aqui as paredes falam, resgatam memórias de uma ancestralidade por vezes esquecida, por vezes negada, silenciada.
Aqui fortalecemos nossa identidade, aceitamos nossos cabelos, aprendemos a lutar pelo direito de existir, sambamos, poetizamos.
Aqui criança é respeitada. Na doçura do seu “SER” aprende que pode SER.
Aqui criança vivencia a felicidade das mais singelas formas.
Aqui família é diversa e respeitada.
(...)
Tem família de dois pais, duas mães, vovó, vovô, titio e madrinha.
Tem família evangélica, católica, candomblecista que, de indumentária a altura, desfila por nossos corredores sem temer rejeição ou frustração.
Aqui somos “acolhidas”, porto seguro, refúgio, respeito e união.
Aqui também somos negação, negação a toda forma de racismo, preconceito, xenofobia, homofobia, sexismo, e todas as outras formas de ofensa a humanidade.
(...)
Nossas paredes trazem histórias, nossas prateleiras também!
“Amoras, Minha mãe é negra sim, Meu black é de rainha, Sulwe, Meninas negras, Do òrun ao Àyé: a criação do mundo...”
Que outro lugar traria “coisas” assim?

Nossas bonecas são PRETAS sim. São também indígenas e diversas.
Nossos brinquedos são afirmativos e representativos.
(...)
Aqui criança é linda e preta,
e nossos corpos balançam no ritmo que marca nossa afroexistência.
Criando, brincando, chorando... nós seguimos juntxs conscientes de
que seremos sempre luta e resistência, regadas a afroafetos, afrobeijos e
afroabraços.

(poema de Mabian Ribeiro, professora do CMEI)

Sendo assim, refletimos e reafirmamos também nesta pesquisa a histórica contribuição de mulheres negras na construção e reconstrução deste país, a partir de seus movimentos de luta, seja nas ruas, nas escolas, nos diversos espaços que ocupam, mesmo diante das múltiplas opressões que vivenciam. Como nos diz a escritora Neuza Souza (1983), saber-se negra embora revele as experiências de dor vivenciadas nos diversos espaços, “é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades” (SOUZA, 1983, p.18). Esse tem sido o compromisso das mulheres negras que vimos de perto no chão do CMEI, que de forma irmandade, coletiva, ao recriarem a si mesmas, com suas potencialidades, construíram outra forma de pensar e fazer a educação. A Pedagogia das Afroafetividades aqui delineada expressa assim esse caráter de construção coletiva sem o qual não seria possível qualquer ato de criação, pois, conforme expressa Nelson Maldonado-Torres (2020), o projeto decolonial é um projeto coletivo.

Finalizo, portanto, retomando a dimensão da importância da efetivação da Lei nº 10.639/2003 que surge como um fruto e uma celebração de séculos de luta de mulheres negras e homens negros em movimento na sociedade brasileira. Como nos lembra a médica e escritora Jurema Werneck (2010), nossos passos vêm de longe e, embora esse seja um fato histórico muitas vezes invisibilizado, ainda há um longo caminho a ser percorrido na luta por direitos, justiça e equidade social. O sentimento que permanece é o de que é tudo pra ontem. Aquelas e aqueles que vieram antes de nós expressaram em suas lutas essa mesma verdade: *é tudo pra ontem!* Ao trazer a história de vida e de luta de mulheres professoras negras com suas contribuições no âmbito da educação e os impactos desse movimento em seus processos subjetivos, esta pesquisa constitui-se como um dos passos que se somam a tantos outros que vieram antes e que estão por vir na busca por uma educação antirracista/desobediente/decolonial que se consolide de maneira efetiva no chão das escolas. Assim, nosso *ontem* é ao mesmo o *hoje* e o *amanhã*, mas é, sobretudo e mais do que nunca, o *agora*, posto que transformar a educação brasileira é também pungente e urgente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46-46, 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Aparecida Silva (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 47-64

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mónica. **História da África: uma introdução** [coleção Biblioteca Afro-brasileira]. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. 2ª edição.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen Produção Editorial Ltda, 2019.

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

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFÓGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, v. 31, p. 15-24, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BISPO, Carla Fernanda Brito; LINS, Heloísa A. Matos. **Literatura afro-brasileira e africana para a infância: que histórias se dão a contar-praticar na escola?** Caderno de Letras, Pelotas, n. 38, pp. 267-284, set-dez 2020.

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. 2022.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, 2004

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei No. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei No. 11.494, de 20/6/07. Conversão da Medida Provisória No. 339, de 2006. Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei No. 10.195, de 14/2/01, revoga dispositivos das Leis Nos. 9.424, de 24/12/96, 10.880, de 9/6/04, e 10.845, de 5/3/04, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, de 21 de julho de 2010.

BRASIL. Lei 13.257, de 8 de Março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 08 Mar. 2016. Disponível em: [L13257 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2016-2018/2016/lei/2016_0132.htm). Acesso em: 21 out. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro, 2011.

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

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

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

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Trad. Juliana de Castro Galvão. **Revista Sociedade e Estado**, p. 99-127, jan/abr., 2016

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. 1993. Traduzido por Carol Correia. Disponível em:< <https://medium.com/revista-subjetiva/mapeandoasmargens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contramulheresnã-18324d40ad1f>>. Acesso em, v. 18, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CUNHA, Renata Glória. As micropolíticas nas paredes das creches. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, p. 44-47, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Angela. Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela. **El País [Internet]**, 2017.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (coord.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRARI, Érica; ASSIS, Juliana. A dimensão informacional da transição capilar: identidade e empoderamento nas mídias sociais. **REBECIN–Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, RJ**, v. 4, n. 1, p. 74-95, 2017.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de Educação Infantil. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52.ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GOECKS, Rodrigo. **Cabelo bom é o que. Autor**, 2016.
- GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GOMES, Lauro Felipe Eusébio. Ser Pardo: o limbo identitário-racial brasileiro e a reivindicação da identidade. **Cadernos de gênero e diversidade**, v. 5, n. 1, p. 66-78, 2019.
- GOMES, Luiz Rafael. **O significado de raça dentro da colonialidade do ser e do saber** In: COSTA, Ricardo César Rocha da. et al. **Decolonialidade, Educação e Antirracismo**. Rio de Janeiro: IFRJ, Campus São Gonçalo: Grupo de Pesquisa, Culturas e Decolonialidade: Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Educação e Decolonialidade, 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995
- _____. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.
- _____. **O movimento negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- _____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- _____. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2002.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano: ensaios, intervenções e diálogos** / organização Flavia Rios, Márcia Lima 1 ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- _____. **A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social**. In: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia.(org.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 267-270, 2020.
- _____. **Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher**. In: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia.(org.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 25-44, 2020.
- _____. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In. RIOS, Flávia. LIMA, Márcia.(org.) **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio

de Janeiro: Zahar, p. 75-93, 2020.

_____. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.** Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

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.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014.

hooks, bell. **“E eu não sou uma mulher?”: Mulheres negras e feminismo.** Trad. Bhuvi Libanio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro, Cobogá, 2019.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KRAMER, Sonia. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez Editora. 2002.

LARROSA BONDIÁ, José. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de nov. 2021.

LIMA, Heloisa Pires. **Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil.** In: KABENGELE, Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SECAD, p. 101-116, 2005.

LIMA, Maria Carmem Bezerra; LIMA, Carmen Lúcia de Sousa; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. A política de financiamento da educação infantil e a incidência dos movimentos sociais. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021.

LOTIERZO, Tatiana HP; SCHWARCZ, Lilia KM. Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de Modesto Brocos. **Arteloge. Recherche sur les arts, le patrimoine et la littérature de l'Amérique latine**, n. 5, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência: compreender, mediar saberes experienciais**. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (Orgs). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **Estética Afrodiáspórica e Empoderamento Crespo**. *Revista do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural*, v. 5, n. 2, p. 37- 55, jul/dez 2015.

MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me negra: práticas pedagógicas afrofemininas**. 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, 2020, 199 p.

MENEZES, Flávia Maria de; MACHADO, Priscila de Oliveira Dornelles. **Atravessando pensamentos: diferença, différance, criança pequena e infância**. *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 81-88, jul./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, pensamento liminar e saberes subalternos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. *Revista brasileira de ciências sociais*, v. 32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica**. 2018. 292 p. Tese - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MIRANDA, Claudia. **Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº 10.639/2003**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MIRANDA, Claudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. *Educação em Foco*, p.

545-572, 2016.

MOTTA, Flavia. PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectivas, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processos de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993. 263p.

NÓVOA, António. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. In: O método (auto)biográfico e a formação. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). Trad. Maria Nóvoa. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo**. 2012. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ane_Marie Milon Oliveira. **Escrita de si, poder e autorização**. In: SOUZA, Elizeu clementino de; BALASSIANO, Ana Luci Grillo; OLIVEIRA, Ane_Marie Milon Oliveira (orgs.). Escrita de si, resistência e empoderamento. Curitiba: CRV, 2014.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** [dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 2004

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela. **Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento**. In: ABRAMOWICZ, Anete (org.). Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 39-55

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no Distrito do Jaraguá em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho**. 2006. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. **Petrucelli JL, Saboia AL, organizadores. Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, p. 83-99, 2013.

OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Raça, gênero e relações sexual-afetivas na produção bibliográfica das Ciências Sociais brasileiras**. In: Afro-Ásia, número 34, 2006, p. 153-188.

PEQUENO, Anita. História sociopolítica do cabelo crespo. **Z Cultural–Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (coord.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RIBEIRO, William de Goes. **Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha**. In.: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 576-597, set./dez. 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p. 58-65, 1996.

SANTANA, Bianca; DE ALMEIDA, Marco Antonio. Mulheres negras e o comum: memória, redes sociais e táticas cotidianas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 13, n. Esp., p. 57-61, 2017.

SANTIAGO, Flavio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”:** **Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Campinas-SP, 2014. 128 p.

SANTOS, Fátima Santana. **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.

SANTOS, Luane Bento dos. **“Trancista não é cabeleireira!”: identidade de trabalho, raça e gênero em salões de beleza afro no Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. PUC-Rio de Janeiro, 2022.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira; SOARES, Ademilson de Sousa. Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: ____ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Aprendendo com os desafios: o trabalho com a interseccionalidade na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda

Loretto da (orgs.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 101-106

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 1, 2017. (46-55)

SOUZA, Elizeu Clementino de. **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>>

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente**. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Education Policy Analysis Archives, v. 26, p. 83-83, 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
SUL DA BAHIA - UFSB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pedagogia das Afroafetividades: uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola

Pesquisador: ELISIANE LIMA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55916522.0.0000.8467

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.342.590

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto"; "Objetivos da Pesquisa"; "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (22/03/2022) e/ou do "Projeto Detalhado" (22/03/2022). Trata-se de um protocolo de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado profissional em Ensino das Relações Étnicas Raciais/PPGER.

Esta versão busca atender as seguintes pendências:

Pendência 1 - REVER Avaliação dos Riscos e Benefícios nas Informações Básicas do Projeto na Plataforma;

Pendência 2 - AJUSTAR Projeto Detalhado (no que se refere aos riscos e benefícios da pesquisa, critérios de exclusão e cronograma);

Pendência 3 - REVER critérios de exclusão;

Pendência 4 - ATUALIZAR cronograma da pesquisa (realização das entrevistas e coleta de dados) e sincronizar com as informações na Plataforma Brasil. O início das entrevistas e a coleta de dados deverão ocorrer após a aprovação pelo CEP/UFSB.

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: 5.342.590

Objetivo da Pesquisa:

i) Analisar de que maneira as práticas antirracistas realizadas entre os anos de 2014 e 2019 no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos contribuíram para o processo de construção e ressignificação identitária de professoras e crianças negras, a fim de desenhar um referencial teórico-metodológico que possa ser utilizado em espaços de educação infantil.

Objetivos Específicos

- i) Analisar o conceito de identidade e a interseccionalidade de raça e gênero junto às contribuições do feminismo negro;
- ii) Sistematizar estudos sobre infância negra e relações étnico-raciais;
- iii) Analisar a importância de uma educação antirracista na educação infantil;

- iv) Cartografar as práticas pedagógicas antirracistas realizados no CMEI Dr. Djalma Ramos entre os anos de 2014 e 2019 e realizar diagnóstico sobre os impactos dos projetos nos processos de construção identitária de professoras e crianças do CMEI;
- v) Realizar levantamento de eventuais benefícios pedagógicos oriundos das atividades práticas realizadas entre 2014 e 2019;
- vi) Desenhar um referencial teórico-metodológico pautado em uma concepção de educação antirracista para educação infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa envolve o resgate das memórias acerca das experiências vivenciadas pelas docentes durante os projetos realizados na instituição de ensino pesquisada, bem como o resgate das experiências vivenciadas por essas mesmas docentes em suas trajetórias de vida desde a infância até a fase adulta, experiências essas que podem ter sido traumáticas por consequência do racismo presente em nossa sociedade ou por conta de qualquer outro fator evidenciado durante o relato. Dessa forma, durante a realização das entrevistas semiestruturadas, as participantes poderão estar sujeitas a riscos de ordem psicológicas. As professoras e coordenadora, ao narrarem suas experiências, poderão lembrar de situações dolorosas que gerem emoções como tristeza, angústia, constrangimento ou mesmo raiva. Diante de alguma situação de risco às entrevistadas, pararemos de imediato a entrevista para confortá-las, oferecendo apoio necessário e água.

Benefícios:

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: 5.342.590

Como benefícios, a pesquisa pretende apontar caminhos teóricos-metodológicos para ações pedagógicas no interior das escolas com vistas a superação do racismo e ao fortalecimento de sujeitos negros a fim de gerar impactos positivos nos processos de ensino/aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A trajetória metodológica aqui desenvolvida se valerá de uma abordagem qualitativa, pois esta "justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social". (RICHARDSON 1989, p.38) A presente pesquisa utilizará como método a etnopesquisa, pois, conforme afirma Roberto Sidnei Macedo (2012, p.177), este método de pesquisa visa "[...] trabalhar com os etnométodos dos atores sociais, no sentido de como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles". Para este mesmo autor, esta modalidade de pesquisa "valoriza epistemológica, heurística e politicamente a experiência do próprio ato de pesquisar", onde "a experiência dos atores sociais torna-se (...) uma radicalidade fundante com legitimidade própria" (MACEDO, 2015, p.3). Os procedimentos da pesquisa seguirão os seguintes passos para o cumprimento das intenções que aqui se objetivam: a) aplicação de entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadora do CMEI Dr. Djalma Ramos; b) mapeamento dos projetos pedagógicos desenvolvidos no CMEI entre os anos de 2014 a 2019 e registros realizados pelas professoras (escritos, fotográfico, audiovisuais); c) análise crítica dos dados e materiais coletados. Além disso, como fonte para análise crítica dos materiais coletados, nos valeremos dos estudos teóricos/epistemológicos provenientes das Teorias Decoloniais, das teorias do Feminismo Negro, da Pedagogia Crítica e dos estudos sobre Infância Negra (BILGE e COLLINS, 2021; MIGNOLO, 2008; BERNADINOCOSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFÔGUEL, 2020; GOMES, 2017; GONZALEZ, 2020; CARNEIRO, 2011; CAVALEIRO, 2001; ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009). Tendo em vista o cenário pandêmico em que se encontra o Brasil devido a covid-19, as entrevistas serão realizadas de modo virtual ou presencial respeitando as orientações de distanciamento social e demais normas previstas pela Organização Mundial de Saúde, Ministério da Saúde e pelos decretos municipais vigentes.

Critério de Inclusão:

A pesquisa será realizada a partir do levantamento e análise dos projetos pedagógicos e das práticas docentes desenvolvidas no Centro Municipal Infantil Dr. Djalma Ramos, entre os anos de 2014 a 2019, bem como a partir dos relatos das professoras negras que atuaram nesses projetos, integrados às vivências experienciadas pela pesquisadora que também atua na instituição de

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: 5.342.590

ensino e vivenciou todos os projetos. Dessa forma, serão entrevistadas 04 professoras negras e 01 coordenadora pedagógica do CMEI que atuaram nos projetos dos referidos anos. Alguns documentos serão utilizados, com a devida autorização dos sujeitos participantes, sendo estes: fichas cadastrais, projetos pedagógicos institucionais, portfólio de projetos, registros diversos realizados pelas professoras da referida escola acerca dos projetos, sejam eles escritos, fotográficos e/ou audiovisuais.

Critério de Exclusão:

Como critério de exclusão, os seguintes pontos serão observados: professoras e coordenadora que, por timidez ou qualquer outro fator de ordem emocional e/ou psicológico, não conseguirem responder às questões apresentadas na entrevista serão excluídas. Também serão excluídas as participantes que tenham sua participação limitada por qualquer condição de ordem física, dificultando assim a realização completa das entrevistas e/ou coletas de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de Rosto – ok
Projeto de Pesquisa – ok
Orçamento Financeiro – ok
Termos de Anuência – ok
Cronograma – ok
Currículo Lattes – ok
TCLE – ok
Autorização de uso de imagem - ok
Questões Norteadoras do questionário – ok

Recomendações:

Sugerimos que a pesquisadora acesse a página do CEP/UFSB para maiores esclarecimentos, sobretudo no item "FAQ", disponível em: <https://ufsb.edu.br/cep/faq>

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções Nº 466/2012 e Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e Normas complementares da CONEP. Assim, o presente protocolo de pesquisa está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

** A pesquisadora deverá apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os Relatórios parciais

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: 5.342.590

semestrais e final da pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS Nº 466/2012, itens X.1, 3 b e XI. 2, letra d; Art. 28, inciso V. Ressalta-se que, conforme Norma Operacional 001/2013, item 2.1 J, os relatórios (parciais e/ou finais) deverão ser enviados semestralmente pelo pesquisador.

** Após a pandemia, é necessário que a pesquisadora envie uma Emenda ao CEP/UFSB com a Folha de Rosto/Termo de Anuência carimbada/o.

** Dúvidas referentes ao Parecer deverão ser retiradas diretamente com o CEP/UFSB, nesse momento de pandemia, apenas pelo e-mail institucional: cep@ufsb.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1842693.pdf | 22/03/2022 08:54:05 | | Aceito |
| Outros | CartaRespostaAoCEP.docx | 22/03/2022 08:47:48 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.docx | 22/03/2022 08:45:12 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.docx | 22/03/2022 08:43:39 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Outros | TermoDeAnuencia.pdf | 26/01/2022 08:02:46 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Outros | RoteiroEntrevista.docx | 06/01/2022 20:50:52 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Outros | CurriculoLattesOrientadora.pdf | 06/01/2022 20:47:43 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Outros | CurriculoLattesPesquisadora.pdf | 06/01/2022 20:39:01 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Outros | AUTORIZACAODEIMAGEMESOM.doc | 06/01/2022 20:34:41 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLProfessorasCoordenadora.docx | 06/01/2022 20:30:17 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 06/01/2022 20:27:03 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhaDeRostoAssinada.pdf | 06/01/2022 20:20:48 | ELISIANE LIMA DA SILVA | Aceito |

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: 5.342.590

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TEIXEIRA DE FREITAS, 11 de Abril de 2022

Assinado por:

RAFAEL ALEXANDRE GOMES DOS PRAZERES
(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

ANEXO B: Modelo de autorização de imagem e voz (professoras)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, _____, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisadora Elisiane Lima da Silva a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada “PEDAGOGIA DAS AFROAFETIVIDADES: uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola” e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

_____ (BA), _____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

ANEXO C: Autorização de imagem (criança)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Anna Julia de Sousa Costa, nacionalidade brasileira, menor de idade, neste ato devidamente representado por sua responsável legal, Valdelice Maria de Sousa, nacionalidade brasileira, estado civil solteira, portadora do RG nº 08.725.462-09, inscrita no CPF nº 027.908.365-31, residente no endereço Rua Via de Sigarão I, nº 07 - Vila Nova - Lauro de Freitas - BA, no município de Lauro de Freitas/Ba. Autorizo o uso de imagens da criança acima mencionada para utilização na dissertação de mestrado e em todos os demais produtos relacionados a pesquisa intitulada "PEDAGOGIA DAS AFROAFETIVIDADES: uma educação desobediente tecida por professoras negras no chão da escola", desenvolvida pela pesquisadora Elisiane Lima da Silva, pela Universidade Federal da Bahia (UFSB), concordando que estas sejam destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito. Concordo que as imagens concedidas possam ser publicadas também em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos realizados pelas referida pesquisadora.

Lauro de Freitas/BA, 20 de setembro de 2023

Valdelice Maria de Sousa

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa