



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, *CAMPUS* XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (PPGED)

MARIA CRISTINA MOURA SANTOS

**NEGRINFÂNCIA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VALENTE (BA)**

CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)

2023

MARIA CRISTINA MOURA SANTOS

**NEGRINFÂNCIA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA
COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VALENTE (BA)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade – PPGED – lotado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XIV*, em Conceição do Coité.

Linha de pesquisa 2: Cultura, Docência e Diversidade.

Orientação: Profa. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira

CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)

2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Santos, Maria Cristina Moura

Negrinfância: por uma prática pedagógica antirracista com professoras de educação infantil em Valente (Ba) / Maria Cristina Moura Santos. – Conceição do Coité, 2023.
117 fls.

Orientadora: Profa. Dra. Íris Verena Santos de Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade.
Contém anexos

1. Infância Negra. 2. Escrivência. 3. Educação Infantil. 4. Relações Étnico-Raciais. I. Oliveira, Íris Verena Santos de. II. Universidade do Estado da Bahia / Campus XIV. III. Título.

CDD: 370

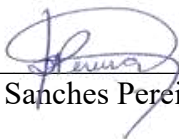
**NEGRINFÂNCIA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA COM
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VALENTE (BA)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Diversidade – PPGED – lotado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XIV*, em Conceição do Coité.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Iris Verena Oliveira – Orientadora (UNEB)



Prof.^a Dr.^a Isabelle Sanches Pereira – Examinadora Interna (UNEB)



Prof.^a Dr.^a Núbia de Oliveira Santos – Examinadora Externa (UFRJ)

Dissertação defendida e aprovada em: 06 de março de 2023.

CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)

2023



Negrinfância

**POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANTIRRACISTA COM PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL EM VALENTE (BA)**

2023



Desenho criado por Marivaldo

Dedico essa dissertação às mulheres que vieram antes de mim, em especial aquelas que se dedicaram a aprender e ensinar com as crianças além da sala de aula, encorajando-me com suas histórias de persistência.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o apoio das pessoas, é partilhar satisfação, sobretudo em relação àquilo que não se consegue individualmente. O exercício de produzir conhecimento depende da ajuda de pessoas que, gentilmente, contribuíram direto ou indiretamente para realização deste estudo. A eles e elas sou eternamente grata.

Agradeço a Deus, SER supremo que está na essência da minha vida e me permite concretizar mais esse sonho. A Jesus Cristo e todos os Seres de luz que estiveram presentes nesse mestrado.

Aos meus pais, José (*in memoriam*), o qual me deixou imensa saudade, mas para sempre será meu mestre, e minha mãe, Maria (conhecida por Zinha), a qual honro e agradeço por me trazer ao mundo, pela proteção, cuidados e educação. A eles agradeço, visto que mesmo tendo suas vidas atravessadas por dificuldades lutaram para que nós estudássemos. Faço menção também às minhas irmãs Cleide e Carla, e ao meu irmão Reisângelo por sempre me apoiarem e celebrarem comigo mais essa conquista.

Ao meu esposo, companheiro e amigo, Marivaldo Sales, educador e ativista social que sempre teve ao meu lado me apoiando, incentivando e celebrando comigo cada etapa vencida.

A minha orientadora, Profa. Dra. Iris Verena Oliveira por acreditar em mim, pela forma sincera como conduziu o processo de orientação, tencionando quando era preciso e flexibilizando nos momentos mais complicados. Agradeço pelas palavras de incentivo e pelas provocações pedagógicas no campo acadêmico, pelos ensinamentos adquiridos e pelo apoio nos momentos mais difíceis. Muito obrigada!

A Tio Antônio (Tonho), Acácio Araújo, Elenaldo Teixeira, Zezeu Ribeiro, Cristina Vitória (*in memoriam*) por me incentivarem a estudar. Saudades imensa de vocês!

À Josilene Lorenço, mestra do MPIES e amiga que segurou na minha mão nos momentos difíceis.

Kattylâne Araújo (Katinha), Antonia Albuquerque (Toinha), Núbia Silva, Elza Leonice, Alex Santana, Izabel de Lima (Bel), muito obrigada pelas palavras de carinho e apoio.

Aos meus filhos pets: Brenda, Freyre e Tatau, companheiros fiéis que me acompanharam e dividiram espaços nas noites e madrugadas de leituras e escrita. Também não posso esquecer do felino Bento que me fez rir em muitos momentos.

Às crianças da primeira infância as quais oportunizaram aprendizagem e a realização desse projeto. Ao grupo Currículo, Escrevivências e Diferença pelo apoio e contribuições valiosas.

À Maria Aparecida (Cida), minha colega e parceira do mestrado com quem estreitei laços de afeto e amizade, aquela que segurou minha mão.

Aos demais colegas da turma do MPED 2021.1: Ana Maria, Edilene, Ely Makeise, Fabiane, Fancielle, Lavine, Luciete, José Mateus (Mar), Maurício José, Marilene Almeida, Marilene Queiroz, Mônica, Ronivaldo, Valdemara, Valdimércia Maria, Virgínia, Suelene pelos momentos compartilhados, pelas trocas de saberes e importância de suas pesquisas na educação.

À Profa. Dra. Rosane, por me apoiar no momento difícil da doença de meu companheiro. Muito obrigada!

Aos docentes do MPED: Adriano Eysen, Maria Jucilene Ferreira, Ione Leal, Obdália Silva, Rosane Vieira pela generosidade em dividir conosco informações e experiências importantes. Estendo os agradecimentos Davilson Anunciação, aos secretários do programa, Marcelo Felipe e Pedro Márcio, por atenderem às solicitações sempre com presteza e profissionalismo. Pedro Márcio contribui significativamente me orientando com a Plataforma Brasil.

À gestão da Escola Anísio Souza Pinto, pelo apoio no momento crucial, bem como às colegas que aceitaram as mudanças nos meus dias de aulas.

Às colegas professoras-colaboradoras que aceitaram o desafio de compor esta pesquisa junto a mim e no projeto de intervenção, por dividirem comigo suas vivências trazendo importantes contribuições para a minha formação e para o campo acadêmico.

A equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber pela acolhida com a pesquisa.

A Yuri Martins por sua contribuição valiosa na revisão desta dissertação.

A todos os meus familiares, amigos e amigas que compreenderam meu momento, minhas ausências, bem como a todos aqueles e aquelas que, direta e indiretamente, me ajudaram e vibraram positivamente a poder chegar até aqui.

Às avaliadoras da banca: Profa. Dra. Isabelle Sanches e Profa. Dra. Camila Machado pelo acolhimento afetivo, pelo cuidado na leitura e pelas importantes contribuições no processo de qualificação deste estudo. Agradeço imensamente a Profa. Dra. Núbia Santos por aceitar participar da banca de defesa e pela leitura cuidadosa e afetuosa do texto ao trazer observações valiosas.

RESUMO

A dissertação em foco apresenta elementos da escrivências no diálogo entre uma professora negra-educadora-pesquisadora – autora deste material – e professoras colaboradoras, participantes da pesquisa, na qual deixam perceptíveis algumas semelhanças e diferenças no tocante à conscientização docente quanto a uma educação antirracista no contexto educacional público infantil. A partir dessa interação, constatou-se a necessidade de uma rede de articulação e diálogos para o fortalecimento mútuo de práticas antirracistas e saberes no que diz respeito à infância negra. Nesse sentido, as escrivências na perspectiva de Conceição Evaristo foram acessadas como operador teórico-metodológico, buscando autoria nesse “escrever-acadêmico” que enaltece não só a escrita negra, feminina e pobre, mas também por valorizar o pensamento e a reflexão atravessadas por uma coletividade, já que a escola é um lugar de construção coletiva de saberes, vivências, (re)existência e (re)significação. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, atentando-se para os tratamentos e/ou silenciamentos em relação às questões étnico-raciais e foi realizada junto às professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber (CMEIS), em Valente (BA). Para tanto, o presente estudo recorreu à discussão sobre a educação crítica, emancipatória e como prática de liberdade na perspectiva de Paulo Freire (1989; 2021) e bell hooks (2017; 2021), assim como também pautou-se nas discussões a respeito da mulher negra e as questões étnico-raciais em Lelia Gonzalez (1984) e sobre a infância negra a partir de Nilma Lino Gomes (2019; 2021) e Eliana Cavalleiro (2001). O método investigativo do estudo transcorreu pela conversa (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA, 2018), a qual vem potencializar uma rasura que há nos pressupostos da pesquisa qualitativa, oportunizando acessar-aprender-compartilhar como modo insurgente de pesquisar. Frente a isso, portanto, ficou perceptível que a pesquisa em questão provocou questionamentos e reflexões às docentes participantes no tocante às questões raciais, bem como emergiu a possibilidade de continuidade dessas conversas-escritas sobre a infância negra no semiárido baiano como produto desta dissertação, fazendo com que a percepção dessas e de outras docentes seja sensibilizada.

Palavras-chave: Infância Negra; Escrivência; Educação Infantil; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This Master's thesis presents the elements of *escrevivências* between a black teacher-educator-researcher – author of this material – and collaborating teachers, participants of the research, in which they make perceptible some similarities and differences regarding teacher awareness on an anti-racist education in the context of children's public education. From this interaction, it was verified the need for a network of actions and dialogues for the mutual strengthening of anti-racist practices and knowledge as far as black childhood is concerned. For that matter, the *escrevivências*, from Conceição Evaristo's perspective, were used as a theoretical-methodological operator, seeking authorship in this “*escreviver-acadêmico*” that praises not only black, feminine and poor writing, but also for valuing thought and reflection crossed by a collectivity, since the school is a place of collective construction of knowledge, experiences, (re)existence and (re)signification. Thus, the research aimed to understand the pedagogical practices of Childhood Education teachers, paying attention on the treatments and/or silencing in relation to ethnic-racial issues, and it was executed with the teachers of the *Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber* (CMEIS), in *Valente* (BA). Therefore, the present study resorted to the discussion on critical, emancipatory education and as a practice of freedom from the perspective of Paulo Freire (1989; 2021) and bell hooks (2017; 2021), as well as being based on discussions about the black woman and ethnic-racial issues in Lelia Gonzalez (1984) and on black childhood from Nilma Lino Gomes (2019; 2021) and Eliana Cavalleiro (2001). The investigative method of the study was through conversation (SAMPAIO; RIBEIRO and SOUZA, 2018), which enhances an erasure that exists in the assumptions of qualitative research, providing access-learn-share opportunities as an insurgent way of researching. In view of this, it was noticeable that this research provoked questions and reflections in the participating teachers regarding racial issues, as well as it raised the possibility of continuing these *conversas-escritas* about black childhood in the semi-arid region of *Bahia* as a product of this dissertation, making the perception of these and other teachers to be sensitized.

Key-words: Black Childhood; *Escrevivência*; Childhood Education; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividades Complementares

APAEB – Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Valente

APITO – Associação Paulo Tanucci

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDI – Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares

CF – Constituição Federativa do Brasil

CMEIES – Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber

CNE – Conselho Nacional da Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAD – Educação a Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFA – Escola Família Agrícola

EQUIP – Escola de Formação Quilombo dos Palmares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSTITUTO ARIRI – Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Baiano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAP+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

MPEIS – Mestrado Profissional em Educação e Intervenção Social

NEPSBA – Núcleo de Educação Popular do Sertão da Bahia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAI – Programa Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEAS – Secretária de Assistência Social

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TERRAGUÁ – Instituto de Tecnologia Socioambiental do Baixo Sul

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DE UMA CONVERSA-ESCREVIVENTE.....	13
1.1 O ESCREVIVER DESSA PESQUISA.....	18
2 MEMÓRIAS QUE ME (RE)CONSTITUEM.....	23
2.1 DEBULHANDO ALGUNS ASPECTOS SOBRE ESCOLAS, MOVIMENTOS E OUTROS CANTOS POR ONDE PASSEI.....	30
3 DEGUSTANDO AS OBRAS DAS PESQUISADORAS NEGRAS.....	39
3.1 ACESSANDO AS PESQUISAS.....	39
3.2 AS PRODUÇÕES QUE DIALOGAM COM MINHA PESQUISA.....	41
4 UM OLHAR SOBRE A NEGRINFÂNCIA.....	52
5 MODO DE PREPARO DE UMA ESCRIVIVÊNCIA.....	67
5.1 AS RODAS AFROPEDAGÓGICAS.....	70
5.2 REGISTRANDO MEMÓRIAS.....	72
5.2.1 Carta para você quando criança.....	73
5.2.2 Carta para a criança mais desafiadora com a qual você já conviveu.....	81
5.2.3 O que é ser professora da Educação Infantil?.....	84
5.2.4 Você gostaria de ser sua professora da Educação Infantil?.....	86
5.3 AS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS.....	87
6 TECENDO A INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA EM REDE.....	91
7 UM SEGUIR, UM CONTINUAR.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	103
ANEXO B – ROTEIROS DAS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS COLABORADORAS.....	104
ANEXO C – ROTEIROS DAS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS...	107
ANEXO D – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	109

1 O INÍCIO DE UMA CONVERSA-ESCREVIVENTE

[...] E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. Por isso, repito uma pergunta reflexiva, que me impus um dia ao pensar a minha escrevivência e de outras [...] (EVARISTO, 2021, p. 35)

Perfaço esta conversa-escrevivente tendo a consciência de que o presente texto traz sentimentos, memórias e narrativas tanto minhas como também das professoras-colaboradoras desta pesquisa, por entender que tal iniciativa nos faz repensar, juntas, um “escreviver-acadêmico” cuja escrita remete à primeira pessoa, mas sem deixar de estar implicada com as vozes teorizantes que refletem a educação antirracista na infância negra.

Tão logo é preciso dizer, que a pesquisa em foco foi motivada pelas situações racistas que vivenciei e/ou presenciei enquanto mulher negra nessa travessia complexa a qual se chama vida. Assim, ao acessar as memórias que me atravessam percebo que minha experiência com o racismo começou precocemente – fruto do colonialismo ainda presente na sociedade – e justamente no seio da minha própria família.

É partindo dessas experiências vividas sobre as quais me debruço para refletir, por exemplo, o período em que fui empregada doméstica e das situações horrendas que o preconceito racial me sentenciou a viver, mas também de quando trabalhava em uma entidade social recebendo salário inferior aos demais colegas, do tratamento preconceituoso em um clube por não poder tomar banho na piscina devido meu cabelo (leia-se minha cor) e sem esquecer o cotidiano escolar, cujas atitudes racistas dirigidas às crianças negras sempre me chamaram atenção.

Todos esses atravessamentos étnico-raciais inegavelmente marcaram minha história de vida e tomar consciência dessas afetações abre margem para reflexões um pouco mais profundas que o habitual, pois fazem com esta pesquisa ganhe forma e seja mais um objeto de análise para o olhar científico quanto a esse fenômeno secular que é o racismo.

Nessa conjuntura, ao rasgar-me diante dos olhos que sondam essas palavras escritas e das dores proferidas pelas professoras colaboradoras, fica nítido que há muito mais em comum do que ousaríamos imaginar, pois como ensinou Audre Lorde (2019, p. 213), “a dor é um acontecimento, uma experiência que deve ser reconhecida, nomeada, então, usada de alguma forma para que a experiência mude, para que seja transformada em outra coisa, seja

força, conhecimento e ação”, e por isso a emergência de ressignificarmos um novo olhar sobre nossas histórias.

É nítido, no entanto, que esta ressignificação não se reduz as nossas histórias de vida, pois incidem também em outros sujeitos, âmbitos e circunstâncias, sobretudo quando chamamos atenção da escola e dos indivíduos que nela habitam. É partindo desta premissa, enquanto professora negra consciente do meu lugar de existência, que tais questões me interessam e me inquietam a buscar como perspectiva uma educação infantil antirracista, visto que os efeitos das desigualdades étnico-raciais são reais e começam desde a tenra idade ao afetar expressivamente a população negra.

Nas escolas, por exemplo, a prática excludente do racismo opera nas crianças de cor de acordo à negligência de seus direitos e da negação de uma educação que lhes reconheça nos campos do conhecimento. Sendo assim, partimos da ideia substancial de Nilma Lino Gomes (2019, p. 9) ao enfatizar que “compreender a criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos, é colocar a relação entre infância e questão racial em perspectiva”; uma relação que por vezes é invisibilizada no cotidiano, mas que ao longo das discussões neste trabalho pode gerar compreensões e atitudes mais afirmativas e inclusivas na infância negra, especialmente quando difundida pela celebração da beleza, da história, da arte, da vida e da (re)existência do povo negro como campo de inspiração.

Frente a isso, romper com lógicas binárias, eurocêntricas e monoculturais em todas as etapas e modalidades da educação representa um passo importante nesse movimento, como declara Eliana Cavalleiro (2001), pois que para ela, “a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados” (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Com base nessa perspectiva, torna-se interessante analisar que o exercício de acessar as memórias que nos circundam é forte e delicado, justamente por nos instigar a não reproduzirmos o mesmo modelo de educação que outrora tem nos negado o pertencimento a esse mundo. E, certamente, tal movimento tem mexido comigo como professora-pesquisadora na medida em que me provoca reflexões e outras perspectivas mais alegres sobre as possibilidades de um novo tempo a surgir, bem como também aciona lembranças dolorosas sobre minha infância e adolescência.

Nesse sentido, aquilombo-me¹ à Lélia Gonzalez – importante intelectual, filósofa, antropóloga brasileira e pioneira nos estudos sobre cultura negra no Brasil – ao acreditar no fato de que enquanto mulheres negras “sentimos a necessidade de aprofundar nessa reflexão ao invés de continuarmos na reprodução e repetição dos modelos que nos eram oferecidos pelo esforço de investigação das ciências sociais [...]” (GONZALEZ, 1984, p. 225). Algo que também foi perceptível nos discursos das professoras-colaboradoras da pesquisa quando manifestaram o desejo de não-repetição, da mudança de prática e da problematização dos discursos no ambiente escolar, tendo em vista que os discursos pedagógicos internalizados por nossas crianças “afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido”, o que transparece ser um desafio a um modelo de educação ainda inerte às questões étnico-raciais (GONZALEZ, 2016, p. 400).

Dentro dessa lógica, encontro na escrevivência de Conceição Evaristo (2020) uma possibilidade de emergir essas questões na produção deste trabalho por concluir que a “escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (EVARISTO, 2020 p. 30). É sob tal perspectiva que tenciono minha existência à medida que tomo como premissa a escrevivência constituída de “um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência [...]”, como infere Evaristo (2020, p. 34).

Ainda nesse segmento, para Iris Verena Oliveira (2021, p. 8), “[...] a escrevivência como experiência rasurada na pesquisa em educação significa relatar instantes” e sendo assim, entendo que ela diz respeito a uma experiência individual que se soma à realidade vivenciada por outras mulheres negras, também implicadas com suas realidades, permitindo-nos externar dores, alegrias, sonhos e sermos autoras da nossa escrita, fortalecendo e valorizando nossa história afro-brasileira.

Foi com base nessa perspectiva que encontrei junto às professoras-colaboradoras vários pontos em comum, especialmente naquelas cujas experiências com o racismo eram similares, mas que ficavam subentendidas em algumas de suas falas ao longo de nossas conversações. Em relação a essa percepção trago bell hooks (2021, p. 110) (a autora grafa seu sobrenome em letras minúsculas para ressaltar sua escrita) quando esta pronuncia “[...] que o racismo não é inerente à condição humana, afirmando: não somos racistas, tornamo-nos racistas assim como podemos deixar de estar sendo racistas”.

¹ O termo é utilizado mediante o sentido que descreve Maria Beatriz Nascimento (2018) ao enfatizar que, “o quilombo é um avanço, é um produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade da vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer mandar em você. A resistência. Uma possibilidade nos dias da destruição”.

Desse modo, saliento que conhecer a produção de intelectuais negras como bell hooks foi de grande relevância para mim, já que no exercício profissional me deparei por vezes com situações esdrúxulas como ouvir uma palestra sobre cultura negra de uma palestrante que ao mesmo tempo se posicionava contra ações afirmativas. Fatos como estes não são isolados, infelizmente, mas acredito ser de grande ajuda problematizarmos situações parecidas que gere mais visibilidade sobre o debate. Por tudo isso, sou levada a acreditar que vivenciar o processo da escrevivência não é fácil, mas necessário. Necessário, pois é uma oportunidade única para registrar, sistematizar e fundamentar meu entendimento sobre a infância negra a partir do que evidencio como *negrinfância*².

Diante dessas questões, apresento a pesquisa intitulada “**NEGRINFÂNCIA: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM VALENTE (BA)**”³, tendo como objetivo geral a ação de compreender as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, atentando para os tratamentos dados às questões étnico-raciais. Para isso, nos objetivos específicos busquei identificar as percepções de professoras sobre o tratamento de questões étnico-raciais no ambiente escolar, sistematizar a produção bibliográfica disponível em repositórios institucionais sobre infâncias negras, problematizar o uso do conceito de escrevivência âmbito da pesquisa educacional, bem como investigar o seu potencial metodológico para construir cenários que estimulem a produção de escrevivência para professoras de Educação Infantil.

Trago então a opção de tecer pelas veredas da escrevivência ao tomar minhas próprias vivências e das colegas professoras-colaboradoras como fontes de debate e ações voltadas para uma educação antirracista, constituindo um olhar mais reflexivo sobre a infância negra, relações étnico-raciais e educação infantil. Faço isso, tendo a conversa enquanto estratégia metodológica e situando-a como uma “linha de fuga” às normativas da pesquisa científica (SOUZA E SAMPAIO, 2018).

² O termo em questão nasceu a partir das minhas vivências enquanto uma mulher negra somada às leituras que foram sendo inseridas nessa escrita, sobretudo ao problematizarem essa existência marcada racialmente.

³ Localizado no estado da Bahia, nordeste baiano, Território do Sisal, microrregião de Serrinha, tem altitude de 358m e está a 238Km da capital. Possui uma área territorial corresponde a 394,877 km², sua densidade demográfica é de 63,90 hab/km². *A área do município se divide sobre duas bacias hidrográficas, do Jacuípe e Paraguaçu*. Limita-se aos municípios: ao norte Santa Luz, ao sul Retirolândia, ao oeste São Domingos e a leste com Conceição do Coité; têm aproximadamente, 42 comunidades, incluindo fazendas e povoados. Conforme o Censo Demográfico (2021) a estimativa da população é 29.111 pessoas. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/valente/panorama>

Ao estabelecer desse “escreviver-acadêmico” como uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica moderna, trago em consideração os entrecruzamentos com conceitos e teóricas(os) durante todo o texto, haja vista a impossibilidade de fazer isso sozinha. Dessa maneira, dialogo com Paulo Freire (1967, 1992, 2014, 2021), com bell hooks (2017, 2018, 2019, 2021) e trago discussões sobre a condição de mulher negra e as questões étnico-raciais a partir das perspectivas de Lélia Gonzalez (1979, 1984, 1988, 2020). Já em relação à infância negra proponho o debate com Nilma Lino Gomes (2008, 2012, 2017, 2019, 2020, 2021) e Eliana Cavalleiro (2001, 2020), enquanto o conceito de escrevivência é pensado a partir das acepções de Conceição Evaristo (2017, 2020, 2021) e Iris Verena Oliveira (2019, 2020, 2021). Estas escolhas são fruto do entendimento de que desenvolver uma educação antirracista é romper com os padrões estabelecidos, respeitar a subjetividade, respeitar o contexto, valorizar o potencial local e os sujeitos envolvidos.

Diante disso, entrelaço minhas memórias, conceitos de autoras negras e vivências das professoras-colaboradoras, que se transformam na minha escrita ao me tornar narradora e/ou escritora desse processo, como bem nos chama atenção Grada Kilomba (2019). Para a teórica em questão, “[...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, autora e a autoridade na minha própria história [...]” (KILOMBA, 2019, p. 28). Escolho falar/escrever sobre infância negra na educação pública do semiárido, especificamente no município de Valente, no interior da Bahia, pois é nesse chão que piso e me reinvento enquanto professora-educadora-pesquisadora.

Para tanto, nesta pesquisa-conversa-escrevivência apresento o processo de construção do trabalho em seis capítulos. No primeiro capítulo falo da motivação, apresento os objetivos, as colaboradoras e o local da pesquisa. No segundo capítulo, “com café, beiju e bolo de fubá”, falo sobre minha trajetória de vida trazendo meus antepassados, minhas vivências, meu ativismo social, vida acadêmica, profissional e docência até a pesquisa em foco. Já no terceiro capítulo, acrescento mais “café na xícara” e degusto a literatura de pesquisadoras negras buscando entender como as pesquisas sobre infância negra vêm sendo desenvolvidas na academia, atentando para questões étnico-raciais, educação infantil e escrevivência. Nesse movimento, também apresento uma descrição do levantamento bibliográfico realizado.

No quarto capítulo trago um olhar sobre a infância negra a partir da literatura disponível e minhas experiências. Nele, ousa ao criar o termo e/ou conceito “negrifância” o qual me desafia aprender muito mais. No quinto capítulo faço uma alusão ao ato de cozinhar como metodologia, forjada a partir de uma episteme que entende as escrevivências como um

“caldeirão pedagógico” de narrativas de sentimentos e emoções que foram externadas pelas professoras-colaboradoras e que são tomadas como uma “escrita de nós”.

A partir das reflexões evidenciadas nos capítulos anteriores, trago no sexto capítulo um tecer de possibilidade de intervenção no escrever dessa pesquisa. E por fim faço um convite em continuar seguindo (re)construções e (des)construções apresentadas pelo trabalho em questão. Informo que não tenho a pretensão de dar respostas, mas de trazer provocações, inquietações e desafios sobre a negrinfância. Aproveito ainda para dizer que o exercício da pesquisa é complexo, mudanças ocorrem, expectativas deixam de existir, caminhos surgem tendo que reorganizar e refazer agenda, planejamento e roteiro, pois outras questões atravessam o processo da pesquisa, da leitura, da escrita em si.

No entanto, espero que aos(às) que me leem possam de algum modo saborear essa escrevivência e que ela desperte reflexões sobre as questões étnico-raciais que marcam a infância de indivíduos negros. Não só isso, mas que também mobilize a comunidade escolar a compreender e visibilizar tais questões, tendo como direção o trabalho de intelectuais negras e suas contribuições afrodiaspóricas no Brasil e no mundo, pois como afirma Paulo Freire (2021, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” e é sob tal perspectiva que considero importante o debate que aqui se inicia.

1.1 O ESCREVIVER DESSA PESQUISA

Escolho introduzir esta seção pelo lugar da primeira infância – da infância negra – pois os atravessamentos e reflexões diárias foram me constituindo e aos poucos senti a necessidade de pesquisar, estudar e escrever sobre ela. Não destoante da ação de escrever, bell hooks (2017, p. 85) nos diz que escrever “cura”, afinal a própria autora teve essa experiência, já que “vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei um refúgio na teorização, entender o que estava acontecendo [...] Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura”. Todavia, não acessei essa escrita como lugar de cura na infância, nem na adolescência, o que me faz significar de maneira especial, o lugar dessa escrita na pesquisa.

Isso porque, o diálogo com as professoras-colaboradoras me fez perceber que o estudo sobre a infância negra pode ser uma estratégia no fazer pedagógico para valorizar nossos ancestrais, de reconhecer as contribuições passadas e atuais nas diversas áreas do conhecimento humano, bem como combater o racismo ainda existente na escola. Também é desse lugar de professora-educadora-pesquisadora somado às outras experiências, que busco

respostas as minhas inquietações no exercício da docência para uma educação antirracista em movimento de aprenderensinaraprender⁴.

Mas talvez tenha sido na escuta ativa como aluna especial no componente “Gênero, etnia e práticas escolares”, ministrado pela Prof. Dr^a. Iris Verena, que estas questões emergiram como mais inquietantes para mim. Nas dinâmicas leitoras proporcionadas pelo componente percebi que era preciso questionar minhas próprias reflexões quanto às questões étnico-raciais e foi lá, inclusive, onde tive meu primeiro contato com as obras de Conceição Evaristo.

Os textos da teórica em foco eram/são provocativos, pois me colocavam a olhar com outras lentes aquele cotidiano das mulheres negras que, por vezes, assim como eu, acabaram se encontrando do outro lado daquelas narrativas, fossem elas ficcionais ou teóricas. Tão forte foi esse movimento, que me lembro da relevância do encontro de encerramento do componente, no qual me senti apta pela primeira vez para externar publicamente a ocorrência de ter meu rosto posto em um vaso sanitário por um de minhas patroas. Passei anos sem falar isso porque tinha vergonha, mas nesse dia o espaço favoreceu, tive coragem e falei. Tal contexto me fez observar com mais sensibilidade a importância de uma educação antirracista para mulheres negras, em especial quando situadas na primeira infância, haja vista que tais questões merecem devida notoriedade no espaço escolar e para além dele também.

Assim, compreendi que a soma das minhas vivências com a docência me desafiou a escrever o pré-projeto para submeter ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB). Como aluna regular tive acesso a outras leituras e no grupo de pesquisa “Currículo, Escrivivências e Diferença”⁵, conheci outras intelectuais negras que não só constituem a minha escrita nesse momento, como também possibilitaram a construção das bases teóricas desta pesquisa.

Diante dessas contextualizações, é preciso salientar que nada disso faria sentido se também não ressoasse em uma instituição educativa onde minha prática já se fez presente.

⁴ A junção de palavras nesse texto se caracteriza por uma questão política de compreensão que aprender e ensinar são ação em movimento dinâmico, dialético, em transição, que se entrelaçam, que estão em circularidade, dialogando com o princípio de quem aprende e ensina e quem ensina e aprende ao ensinar (FREIRE, 2014).

⁵ Cunhado por Conceição Evaristo para estimular a produção de narrativas docentes e estudantis, a partir do exercício de mirar-se em abebês ancestrais, cujos movimentos de refração infinita possibilitam atuações comprometidas com a luta antirracista na educação. O grupo é lotado no Departamento de Educação, *Campus XIV*, da Universidade do Estado da Bahia em Conceição do Coité, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Docência e Diversidade, sob a coordenação da Prof. Dra. Iris Verena Oliveira. Atualmente o grupo agrega pesquisadores/as interessadas(os) nos seguintes temas: educação escolar quilombola, infâncias negras, formação docente, práticas culturais afro-brasileiras, estudos queer e educação, genocídio da juventude negra, educação prisional, gestão educacional, distorção idade série e educação antirracista. (https://www.instagram.com/p/CUF4iQqrAqG/?utm_source=ig_web_copy_link).

Desse modo, o Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber (CMEIS)⁶, mais conhecido por “Encantos do saber” e ambiente da qual fui um de suas primeiras docentes, foi o *locus* escolhido para a produção de dados da pesquisa. Suas particularidades necessitam ganhar evidência neste trabalho, pois não só o descrevem como um espaço físico, mas que também congregam uma conexão entre o pertencimento étnico, territorial, etário e social em meio às dimensões individuais e coletivas que se somam.

A escola é a primeira instituição específica para o atendimento às crianças da Educação Infantil do município de Valente (BA). Sua edificação foi construída em um terreno adquirido pela prefeitura municipal com recursos proinfância (Tipo B) destinados pelo governo federal, viabilizando a estrutura física e mobiliária necessária para o funcionamento da unidade. O Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber fica localizado no Conjunto Habitacional Roberto Nascimento de Oliveira, geralmente conhecido como “casas populares” e foi construído no ano de 2011⁷.

Infelizmente, as mazelas socioeconômicas acometem o bairro em questão ao fazê-lo ser reconhecido pelos estigmas justamente por estar situado em uma área carente, desfavorecida de saneamento básico, opções de lazer e oportunidades de emprego. A maioria das famílias que nele habitam é de baixa renda e constituída de pessoas negras que são contempladas por programas sociais. Tamanha é a carência do bairro que a única escola presente em seu âmbito é a “Encantos do Saber”, com Creche⁸ e Pré-Escola⁹. Além disso, na mesma localidade existem um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), uma Unidade de Saúde da Família e a Associação Comunitária. No bairro ainda há rede de água encanada (não em todos os pontos), energia elétrica, algumas ruas calçadas e poucos estabelecimentos comerciais.

Isso, de alguma maneira, faz com que a Secretaria Municipal de Educação de Valente (SEDUC) considere a escola em foco como âmbito de pequeno porte, ainda que ela consiga atender, prioritariamente, crianças de baixa renda em situação de vulnerabilidade (suas famílias precisam trabalhar e não tem com que deixá-las) na localidade e/ou bairros circunvizinhos. Nessa dimensão, é preciso evidenciar que a instituição educacional é cadastrada¹⁰ no Ministério de Educação e mantida pela SEDUC do município valentense,

⁶ Inaugurado 28/05/2015, na gestão do prefeito Ismael Ferreira, mas as atividades pedagógicas começaram 28/04/2015 em uma aula inaugural com a presença de toda equipe e de funcionários da instituição.

⁷ Aprovado pelo Conselho através do Parecer: 5.518.573

⁸ Segmento que compreende crianças de 0 a 3 anos, sendo bebê (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) (BNCC, 2017)

⁹ Segmento que compreende crianças de 4 e 5 anos - crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

¹⁰ Código Nº 2946368, inscrito no CNPJ: 13.845.896/0001-51.

tendo capacidade máxima de cento e vinte (120) crianças com idade entre 06 meses a 5 anos e 11 meses de idade, distribuídas em oito turmas¹¹.

Esse quantitativo direciona o agrupamento das turmas e suas respectivas professoras mediante a faixa etária das crianças e seus aspectos afetivos, emocionais e cognitivos. Assim, percebe-se certo cuidado da escola para com a comunidade, haja vista que esse serviço é oferecido em turno integral (8h às 16h), com carga horária mínima de 200 (duzentos) dias letivos. Sua organização espacial compreende dois blocos – o primeiro¹² é destinado às atividades administrativas e organização do trabalho pedagógico, enquanto o segundo¹³ atende diretamente às necessidades das crianças como reitera o Projeto Político Pedagógico da própria escola (2020).

Já no que diz respeito ao âmbito pedagógico a “Encantos do saber” desenvolve suas atividades considerando a realidade das crianças e de suas famílias, bem como as necessidades individuais pautadas pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Tal iniciativa complementa a ação familiar conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

Quanto aos recursos humanos da escola, podemos notificar sobre o corpo docente que são oito professoras efetivas (todas graduadas e duas com especialização), nove auxiliares de classe, duas mediadoras, um recreador, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, uma digitadora, um porteiro, três merendeiras e três funcionárias de limpeza.

Sendo assim, é possível observar que infraestrutura da instituição foi produzida para sua atual demanda, mas cabe refletir que isso só não basta. É preciso haver um compromisso político e cultural que tornem as condições necessárias de incentivo e cuidados para escola e comunidade mais amplas que o habitual, e isso se reflete no próprio ensino-aprendizagem que precisa levar em consideração as questões afetivas e humanas para com as crianças que nesta escola habitam. Nesse contexto, a presente pesquisa tramita pelas reflexões sobre uma

¹¹ 02 turmas de Berçário (24 crianças no mínimo, sendo 12 por turma, crianças de 6 a 11 com meses completos); 02 turmas de Grupo 2 (24 no mínimo, sendo 12 por turma de 2 anos e 11 meses completos); 02 turmas de Grupo 3 (com 24 no mínimo, sendo 12 crianças por turma, 3 anos e 11 meses completos); 01 turma de Grupo 4 (24 crianças de 4 anos e 11 meses completos) e 01 turma de Grupo 5 (24 crianças de 5 anos e 11 meses completos).

¹² (01) sala de professoras, (01) secretaria, (01) diretoria, (01) almoxarifado, (02) banheiros de uso adulto (feminino e masculino), (01) recepção, (01) refeitório com seis mesas e doze bancos, (01) pátio coberto, (01) anfiteatro, (01) playground, (10) salas de atividades, (02) fraldário e berçário, (02) banheiro interno e salas para sono, (02) sala para sono, (02) espaço para aulas, (01) sala para leitura multiuso, (01) sala para laboratório de informática (até o momento não funciona), (02) banheiros de uso infantil (feminino e masculino) e (02) banheiros acessíveis para deficientes físicos (masculino e feminino).

¹³ 01 cozinha, 01 depósito para alimentos, 01 depósito para frutas, verduras e congelados, 01 cozinha para lactário, 01 lavanderia, 01 rouparia, 01 depósito para material de limpeza, 02 banheiros para funcionários masculino e feminino e uma 01 área de serviço.

educação antirracista na Educação Infantil ao conversar com professoras-colaboradoras sobre as práticas pedagógicas, fazer as rodas afropedagógicas, trazer as minhas vivências e dialogar com autoras negras, fundamentam o debate sobre infâncias negras na modalidade acima.

Para tanto, cabe salientar que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao ratificar a inclusão da Lei nº 10.639 e tornar esse ensino obrigatório na educação infantil, abriu margem para significativas mudanças no tratamento para com as questões étnico-raciais. Entretanto, para Camila Machado e Geisa Ferreira (2022, p. 18), “[...] pensadoras e pesquisadoras das relações ético-raciais na educação estão há anos pensando em estratégias que contribuam para a transformação de toda sociedade em um ambiente justo e saudável para todos [...]”.

E isso, portanto, exige um olhar cauteloso de nossa parte, pois a existência do texto legal não é garantia de sua implementação, tendo em vista a necessidade de mudanças radicais de comportamentos e compromissos dentro do próprio ambiente da escola. Assim, defendo a ideia de que as crianças negras presentes no espaço escolar precisam ter a sua infância valorizada e respeitada. Isso porque, é de extrema importância para elas e para a sociedade que cultivemos práticas e conhecimentos os quais contemplem a diversidade e que permitam aos sujeitos compreenderem e se sentirem parte da sua comunidade, da sua cultura, combatendo práticas e ações preconceituosas e discriminatórias (CAVALLEIRO, 2006).

2 MEMÓRIAS QUE ME (RE)CONSTITUEM

*Quiseram invisibilizar
Nossa voz
Nossa escrita
Nosso talento
Mas não podem calar a nossa existência
(Cristina Moura - Maio/2021)*

Ao lembrar essas memórias que me atravessam, acabo me (re)constituindo e assim me percebo: mulher negra, educadora popular, professora, pedagoga, reikiana¹⁴, ativista dos movimentos sociais e engajada nas lutas pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. Mas não só isso, pois também sou admiradora da natureza, amante das artes, das crianças e animais. Aprecio o aroma das flores, o canto dos pássaros, as ondas do mar e a brisa do sertão. Gosto de cozinhar, ensinar, pintar, cantar, ser diferente ao romper com as mesmices... Enfim, uma eterna aprendiz.

Filha de agricultores familiares, opto por trazer meus laços familiares porque antes de mim eles e elas foram e são importantes nesse meu caminhar, e porque honro e agradeço imensamente a minha mãe e meu pai pelo auxílio nessa vida vivida. É preciso salientar, que minha mãe passou onze anos sem ter filhos, já que teve um aborto antes de mim e depois do meu irmão mais novo. Tenho duas irmãs, Cleide e Carla e um irmão, Reisângelo, aos quais sou grata por suas existências em minha vida. Nasci na manhã de um domingo ensolarado do dia 28 de novembro de 1971, no município de Biritinga¹⁵, interior da Bahia, em casa e pelas mãos da minha avó materna – parteira na época.

Meu nome foi escolhido pelo meu pai por ter uma prima com esse mesmo nome e Maria em homenagem à mãe de Jesus e a minha mãe também. Pesquisando, descobri que Cristina significa “escolhida e ungida por Deus”, enquanto na mitologia grega “deusa do fogo”, o que certamente tem a ver visto o meu fascínio por esse elemento transformador.

Mas sem destoar da minha família, não poderia esquecer de mencionar que, infelizmente, em razão das condições socioeconômicas adversas todos meus avós, já falecidos, não tiveram acesso à educação escolar. Além disso, ela se trata da típica mistura

¹⁴ Pessoa trabalha com reiki. O Reiki é uma antiga arte de cura pela imposição das mãos que alinha os centros de energia, conhecidos como chakras. Redescoberto no Japão durante o século XIX pelo Dr. Mikão Usui. Terapia energética que transcende ao paradigma biológico e incorpora a dimensão holística, reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (Manual do Reiki do Mikão Usui, 2001)

¹⁵ Município brasileiro do estado da Bahia, nordeste baiano. Localizado no Território de Identidade do Sisal, microrregião de Serrinha. Sua densidade demográfica é de 26,97 hab/km². Conforme o Censo Demográfico de 2021 a população está estimada de 15.989 pessoas. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/biritinga/panorama>.

étnica brasileira, isso porque, meu avô paterno, Marcelino, era negro, agricultor e conhecido popularmente por *Massu*. Tinha um carisma inigualável, visto que com sua boa prosa contagiava as pessoas. Na sua pequena propriedade tinha um pouco de tudo, mas as árvores frutíferas eram a sua paixão. Era um nato contador de histórias e as risadas não lhe faltavam. O que me encantava em sua casa era o pé de mangueira, lugar onde ele fez maravilha ao instalar uma gangorra para brincarmos.

“Vô Massu” também tinha um bar conhecido como “bordel”. Não cheguei a conhecer, mas segundo relatos de pessoas mais conhecidas esse estabelecimento era uma parceria com um grande comerciante local. Há quem diga que meu avô só o supervisionava; outros diziam que ele era um dos donos, mas esse assunto sempre foi um mistério na família e meus pais pouco falavam sobre isso.

Com o passar do tempo, tanto minha avó como minhas tias foram embora de Biritinga, e nós, as netas principalmente, ouvíamos brincadeiras e piadas preconceituosas correlacionadas a isso. Alguns diziam que meu avô era muito severo e não permitia que filhos e filhas frequentassem o estabelecimento, e por isso a falta de informação, só que o silêncio perante esse assunto me incomodava e eu tenho medo do silêncio, haja vista que nele os algozes se aproveitam tendo em vista que “o silêncio é cúmplice da violência” (RIBEIRO, 2019, p. 38).

É importante chamar atenção que é o primeiro momento que falo e escrevo sobre o “bar/bordel” de meu avô. Juro que bateu uma angústia, porque meu avô foi explorado e não um dos donos como alguns comentavam. Ele era empregado e isso só se confirma ao sabermos que a família do comerciante nunca foi tratada da mesma forma que as pessoas da minha.

[...] os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmo. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. No seu poder que sempre dá testemunho. Nos campos, sobretudo, se observa a força mágica do poder do senhor (FREIRE, 2021, p. 70).

No entanto, minha família não se consistia apenas do meu avô. Minha avó Alice, conhecida por “Santa”, tinha traços semelhantes aos povos indígenas e fazia deliciosos doces. Paralelo a isso, lavava roupas de ganho e era reconhecida por realizar um excelente trabalho. Tive pouquíssimo contato, porque ela adoeceu e foi morar com uma das minhas tias em Salvador (BA). Quanto ao meu avô materno, José Avelino, tinha sangue de português como se

diz na Bahia e faleceu quando minha mãe ainda era criança. Devido a isso ela foi criada por meu tio Antônio¹⁶.

“Tio Tonho”, como chamávamos, fez a sua partida na manhã de 07 de fevereiro de 2022, e bem cedo recebi a notícia do seu falecimento. Respirei, fiz uma oração e pedi ao Divino Criador que o recebesse. Em seguida, o imaginei se encontrando com meu pai José Araujo. Nós achamos que estamos preparados, mas quando recebemos a notícia da partida de quem amamos, é um choque. Eu chorei sim, mas logo em seguida tive que me conter as lágrimas, organizar a “sacola” e ir a Biritinga para prestar a minha homenagem de despedida e estar representando minha mãe “Zinha”, que não pode ir devido ao seu estado de saúde. No caminho, viajando sozinha, fiz uma retrospectiva das nossas conversas, seus conselhos, risadas, os momentos de mutirões na roça, a casa de farinha e até sua parceria com meu pai. Quando cheguei à sua casa, falei baixinho: "Benção, Tio". E lá estava uma paz. Na saída muitos choraram, mas optei ficar de mãos dadas com minha irmã Carla, na calçada da casa de Tio Tiago.

Entre tantas conversas e prosas, lembro-me do sonho de Tio Tonho de querer estudar, de aprender datilografia, mas alguém o desanimou ao dizer: “Pra que pobre estudar, aprender datilografia?”, o que, infelizmente, fez com que ele desistisse. Da escola ele desistiu, mas na escola da vida foi mestre, conhecedor da “palavra-mundo”, conselheiro, amigo e espiritualista não só meu como também de muitas pessoas em Biritinga. Amigo esse com quem aprendi muito e sou grata. Assim, entendo que a dor da saudade bate e que é normal, só que o mais legal desse encontro é que escutei seus conselhos, compartilhei sonhos e ele sempre me estimulou a estudar. Da última vez juntos, ele me disse que estava feliz pela minha aprovação em um mestrado na universidade pública e eu agradei fazendo-lhe um convite: "O senhor irá participar da minha defesa!". No entanto, o destino fez com não estivesse presente para curtir esse momento, fazendo-me sentir ainda falta de sua presença física. Então, Benção Tio e que o Divino Criador esteja cuidando de você.

No que diz respeito a minha avó Vitorina, uma mulher negra, sempre fora chamada carinhosamente por nós de “Viim”. Ela era parteira e abraçava essa missão com muito amor, respeito e cuidado. A comunidade reconhecia seu trabalho e, além disso, ela administrava com tio Tonho a casa de farinha da família, um pequeno empreendimento utilizado por nós e outras

¹⁶ Carinhosamente conhecido por Tonho, o irmão mais velho de minha mãe assumiu a responsabilidade de criar não só ela, como também meu tio e minhas tias. Agricultor, carismático, alegre, espiritualista e conselheiro nosso e de muitas pessoas da comunidade, meu tio era fisicamente muito parecido com meu avô. Um tio-pai que sempre me estimulou estudar.

peças da comunidade para transformar as raízes da mandioca em farinhas, beijus, goma e puba, que eram produzidos nesse local que também era um ponto de encontro e ajuda mútua.

Meu saudoso e querido pai José (*in memoriam*), conhecido popularmente “Zé Picorete”, negro e agricultor, tinha seu jeito calmo, simples, humilde, solidário e carismático. Era amante do samba, principalmente estilo partido alto, tendo como intérpretes preferidos Clementina de Jesus, Paulinho da Viola, Jamelão, Nelson do Cavaquinho, Clara Nunes, além de Carmem Silva e até Tina Turner (esta sem ser do gênero musical). Foi com ele que aprendi a gostar desses artistas, inclusive. No esporte era fiel torcedor do time do Bahia, além de um griô¹⁷ - contador de histórias, casos diversos e também devoto de Nossa Senhora, São José, São Cosme e São Damião. Tamanha era sua devoção que todos os anos organizava uma novena em agradecimento aos Santos com minha mãe, além de realizar o famoso caruru para São Cosme e São Damião, no qual vizinhos, parentes e amigos participavam da celebração com comida e samba lá em casa mesmo.

Outra característica de meu pai era o prazer de compartilhar com outras pessoas o que colhia da roça no período das frutas sazonais e nas colheitas de milho, feijão e mandioca. Registro ainda o pé de laranja, uma de suas paixões (pouco tempo após sua morte a árvore morreu), pois ele tinha muito cuidado com ela e deixava seus frutos amadurecerem no pé para presentear aos amigos, comadres e compadres na sexta-feira santa. Eu e minhas irmãs levávamos as laranjas e trazíamos vinho, arroz, macarrão; mantimentos que não eram comuns na nossa casa. Esses momentos eram mágicos para mim e meus irmãos. Paralelo às atividades da roça, meu pai era pedreiro e pintor em parceria com meu tio Tonho (*in memoriam*) para complementar a renda familiar. Teve pouquíssimos acessos à escola e a vida lhe proporcionou sabedoria para “ler o mundo”, de ler a palavra, haja vista que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente [...]” (FREIRE, 1989, p. 1).

Minha mãe, Maria, conhecida por “Zinha”, honro e agradeço por tudo. Agricultora, mulher de temperamento forte, alegre, determinada, muito exigente, infelizmente, se considera branca por ter a pele clara e afirma que meu pai, tios e tias de pele preta retinta não eram/são negros. Um dos seus afazeres era lavar roupas para outras famílias, utilizando a técnica de engomar usando ferro em brasa. Seu trabalho era muito elogiado e procurado pelas

¹⁷ É o indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Existem griôs músicos e griôs contadores de histórias. Ensinam a arte, o conhecimento de plantas, tradições, histórias e aconselhavam membros das famílias reais. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gri%C3%B4>

pessoas da cidade.

Outra habilidade sua era a mão cheia na culinária, tendo dotes de fazer bons licores, caruru, bolos e doces diversos, além da habilidade para preparar pó de café, farinha de fubá, fufu e milho de mungunzá. E para complementar a renda familiar, minha mãe acordava às 4h para lavar roupas de ganho. Duas vezes por semana íamos à fonte, local coletivo no qual muitas mulheres lavavam roupas, pois lá “as mãos lavadeiras, antes tão firmes no esfrega - torce e no passa - dobra das roupas [...], com receio de terem perdido ou trocado alguma peça. Mãos que obedeciam a uma voz conferente”, assim como recordou Conceição Evaristo (2020, p. 50).

Minha mãe também tinha essa preocupação constante de não misturar ou trocar peças de roupas dos clientes. Destaco que era uma tarefa pesada que muitas vezes se estendia pela noite, quando minha mãe passava as roupas usando ferro de brasa e algumas peças eram engomadas (passadas) com mais trabalho. Depois de tudo pronto eu e uma irmã fazíamos a entrega aos clientes e voltávamos trazendo outras peças de roupas para a lavagem seguinte.

Tanto meu pai quanto minha mãe eram apaixonados pelas festas juninas e não mediam esforços para oferecer o que tinha em nossa casa. Minha mãe, por exemplo, com seus deliciosos quitutes e licores oferecia a quem nos visitasse e no dia 24 de junho era sagrado o “cordão junino”¹⁸.

Tenho boas lembranças das aventuras, travessuras e estripulias vivenciadas na infância e adolescência. Entre tantas coisas, na adolescência destaco as férias em São Sebastião do Passé-Bahia, que eu curtia na casa de minha tia Lia, conselheira e amiga que oportunizou conhecer pessoas e lugares, juntamente ao meu tio Aloísio (*in memoriam*), seu esposo. Destaco também os encontros as noites que amigos e vizinhos se reuniam na calçada de lá de casa para contarem casos e boas prosas sobre os mais diversos assuntos. Embora essa atividade seja comum entre os mais velhos e nas comunidades do interior, é importante destacar que no Brasil o ato de contar histórias existe na tradição de muitos povos de origem indígena e africana, o qual foi passado de geração para geração.

Assim, foi sempre notório esse tipo de manifestação na minha família e nos agregados por ela. Prova disso era a presença de dona Júlia, mulher negra e solidária, que sempre compartilhava conosco e com os vizinhos alimentos que ganhava de seu trabalho, juntamente a Gudão, seu filho. Eles frequentavam muito nossa casa e no mês de junho, em quase todos os

¹⁸ Grupo de pessoas com sanfoneiro, zabumbeiro e tocador de triângulo que saiam pelo centro da cidade visitando as casas onde eram servidos licores e comidas típicas pelos donos da casa. O famoso licor feito por minha mãe era sucesso.

dias, era sagrado fazermos fogueiras para assar milho, carnes, batatas, além de servir para nos esquentar e deliciar em meio a uma boa prosa.

Nessas memorizações também destaco outros momentos fantásticos para mim, a saber: a safra do milho, na qual meu pai à tardezinha ia para a roça colher as espigas de milho e à noite assava no fogão à lenha. O alimento colhido era oferecido a quem quer que chegasse a nossa casa, também podendo desfrutar das frutas sazonais (manga, caju, goiaba e cajá) recolhidas. Eu acordava às 5 horas da manhã com o rádio ligado ao som de canções que meu pai ouvia, após isso íamos para roça colhermos frutas. Ao retornarmos eu ajudava minha mãe a fazer doces (isso me possibilitou aprender a fazer vários tipos de doces), os quais depois de prontos eram vendidos por minha irmã mais nova para ajudar nas despesas da casa. Apesar da riqueza evidenciada, não me recordo de ter brincado de boneca, de ver minha mãe separar trabalho entre nós mulheres e meu irmão, ou se quer da cor rosa ser considerava para menina e azul menino lá em casa.

No entanto, torna-se fundamental destacar que minha experiência com o racismo começou cedo e no seio da própria família, pois inconscientemente minha mãe – a qual até hoje não se reconhece negra, não problematizava algumas questões. Isso talvez possa ser justificado à medida que “[...] o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos de base familiar, como a psicanálise argumenta, mas sim do traumatizante contato com a violência do mundo branco, que é irracionalidade do racismo [...]” (KILOMBA, 2019, p. 40).

Esse trauma é marcado em nosso corpo desde a tenra idade, e por vezes de forma sutil. Lembro-me, quando criança, de ser chamada de “cabelo ruim”, o que conseqüentemente me fez, aos oito anos de idade, sair escondida dos meus pais e pedir ao vizinho para cortar meu cabelo na intenção de que ele ficasse liso, pois ouvia dizer que se cortasse todo nasceria de outro modo. Meus pais não gostaram e me chamaram à atenção por terem cortado o cabelo.

Com o passar do tempo o cabelo não ficou liso como desejado. Na verdade demorou a crescer e isso contribuiu para que minha mãe, no início da minha adolescência, aderisse ao pente e/ou tesoura que era aquecida no fogo à lenha para proporcionar o tal alisamento. Eu achava terrível, pois deixava um cheiro forte e desagradável no cabelo, sem esquecer de mencionar, logicamente, que não poderia ter contato algum com a chuva e/ou sereno, haja vista que havendo qualquer contato com a água o cabelo liso deixava de existir.

Em seu aspecto mais notável, destaco que alisar o cabelo seria uma forma de “aceitação” por todos segundo minha mãe e assim o racismo ia se constituindo no cotidiano de lá de casa, ainda que não soubéssemos disso. Essa ação, com efeito, produz a nós

negros(as) uma sujeição aos espaços e comportamentos na sociedade de modo que não nos sentimos belos o suficiente, sobretudo na escola.

Lembro-me que essa dinâmica se personificava nas palavras de outras pessoas ao não me recomendarem que vestíssemos roupas com cor vermelha, amarela e verde, visto que para nós as cores leves seriam melhores. Cresci acreditando nisso, inclusive, e somente após muitos anos é que entendi que esse discurso estava atrelado ao racismo. Sobre ele, Sílvia Almeida (2019, p. 33) alerta que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social [...], modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”, o nos faz concluir que esse crime é estrutural.

Tamanha era a intensificação desse processo que sempre era delegado a mim “saber qual é o meu lugar” quando fizesse alguma coisa que desagradasse a alguém; uma prática ligada e articulada com a história escravocrata do nosso país, resquício de um passado tenebroso, no qual se estabelece um lugar específico às pessoas de cor. Ao focalizar esse fato, recorro a Frantz Fanon (2008, p. 34) para nos ajudar a refletir sobre a invisibilização que nos acomete, compreendendo que o complexo de inferioridade é devido ao sepultamento de nossa originalidade cultural em face da linguagem da nação civilizadora dominante, visto que “quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será”.

É sobre essa premissa que relato outra situação na qual vivenciei o racismo na pele. Quando cheguei ao município de Valente (BA) fui ao clube na companhia de alguns colegas de trabalho e da filha de um dos meus chefes. Dirigindo-me à piscina com a garota, acabei sendo abordada por um dos funcionários do clube que pronunciou: “a criança pode entrar, você não!”. Tomada pelo incômodo e rejeição perguntei o porquê e ele me respondeu que eu era empregada doméstica. Fiquei assustada e imediatamente perguntei se a empregada doméstica não é gente, não consome, não paga impostos, mas nada disso adiantou para que eu fosse liberada.

O fato, portanto, apesar de humilhante acabou me despertando para a importância do debate sobre as relações étnico-raciais. Nesse período já me identificava intuitivamente como negra, usava torço, tinha conhecimento dos meus cabelos crespos e usa uma vestimenta alternativa. Entretanto, não tinha formação acadêmica na qual pudesse me embasar sobre tais questões e o tema era pouco ou quase nada debatido no município e região. Sendo assim, acredito que essas situações relatadas, bem como a percepção inquieta com o tratamento destinado às crianças negras no cotidiano escolar, fizeram-me não só observar de forma mais

apurada o racismo que sofri/sofro, mas também possibilitou com que o objeto de estudo dessa pesquisa fosse produzido.

2.1 DEBULHANDO ALGUNS ASPECTOS SOBRE ESCOLAS, MOVIMENTOS E OUTROS CANTOS POR ONDE PASSEI

Há um passado no meu presente
 O sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão
 E me fala de coisas bonitas que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor [...] (Milton Nascimento)¹⁹

O passado e o presente se cruzam e vou debulhando o meu percurso escolar, atuação nos movimentos sociais e trabalhos nos quais atravessei. O meu primeiro acesso à escola foi com sete anos no chamado “abc”. Estudei na Escola Estadual Eujácio Simões em Biritinga (BA) e na época não existia Educação Infantil nas instituições públicas, pelo menos não na cidade onde residia. O meu histórico escolar consta que com nove anos cursava a 1ª série do antigo primário.

A disciplina era rígida e algumas vezes tomei palmadas ou fiquei de castigo com os joelhos em carços de milho. Recordo-me que na 2ª série tive muita dificuldade com a leitura e escrita, sendo até reprovada. Em uma conversa entre a diretora da escola e minha mãe sobre meu desempenho escolar ouvi da primeira que era mais viável minha repetência naquele ano. Minha mãe acatou a sugestão e fui matriculada na mesma série. Ainda nesse mesmo período, uma professora me chamou publicamente de “burra” na sala de aula, fazendo com que meus colegas rissem de mim e eu me sentisse humilhada e agredida. “Hoje eu reagiria de outra forma, tenho certeza, mas na época, fui tomada por um sentimento de vergonha e impotência” (EVARISTO, 2020, p. 65).

Ao chegar triste em casa, falei com meus pais sobre o ocorrido e meu pai ressaltou que eu era inteligente e não deveria me importar com aquilo. Meus pais tiveram pouco acesso à educação escolar e tinham dificuldades de ensinar as tarefas de casa. Isto é, meus irmãos e eu contávamos com apoio e orientação de dona Vandra, vizinha e amiga da família, tanto nas atividades escolares, quanto nos trabalhos manuais, culinários e artesanais, tendo isso sido importante para mim naquele período.

Desejava muito chegar ao “ginásio”, hoje anos finais do Ensino Fundamental, mas ouvia falar que era muito difícil, pois tinha a chamada “prova de admissão”. Chegando à 5ª

¹⁹ Trecho retirado da música, 'Bola de meia, Bola de Gude', Álbum: Milton, lançado no ano 1988.

série, felizmente essa prova não era mais realizada, houve mudanças na escola e alguns docentes não ensinavam mais. Assim, no Ensino Fundamental estudei no Colégio Dom Bosco da 5ª a 6ª série e tenho algumas boas recordações de lá; uma delas de um trabalho que fiz solicitado pela professora Evanete na disciplina de Educação Artística. Na atividade optei fazer um desenho no qual retratava a clássica turma da Mônica criada por Maurício de Souza e essa foi a primeira vez que desenhei, tirei nota dez e a partir disso comecei a desenhar outras coisas para mim e colegas.

Já na 7ª e 8ª série voltei a estudar no Colégio Municipal de Biritinga e fui líder de sala, participando de eventos culturais e integrando o grupo de teatro do município coordenado pelo professor e escritor Antônio Anilson. Nesse sentido, “fui criada em um mundo segregado onde a educação era valorizada e, como todas as outras crianças ao meu redor, fui ensinada a estudar muito, a me esforçar para alcançar excelência acadêmica [...] (hooks, 2021, p. 162).

No final da minha adolescência, ainda em Biritinga, comecei a trabalhar em casas de famílias como empregada doméstica. Em 1988 fui morar em Salvador (BA), estudando à noite no Colégio Adroaldo Ribeiro de Costa e cursando contabilidade. Sempre cansada, terminava dormindo nas aulas devido ao trabalho doméstico que fazia durante o dia. Nesse período vivi momentos horrendos, tais como o dia em que minha patroa, a senhora “Juci”, ao não encontrar o banheiro limpo, colocou o meu rosto dentro do vaso sanitário.

No período contei com apoio de meu amigo Agostinho, carinhosamente Gutinho, o qual me acalentou como podia. Este acontecimento acaba me remetendo ao célebre livro “Becos da Memória” de Conceição Evaristo, em que ela reflete a condição doméstica ao dizer que: “Eu tinha nojo de lavar o sangue alheio. [...] Pensei, por longo tempo, que as patroas, as mulheres ricas, mijassem sangue de vez em quando” (EVARISTO, 2017, p. 16).

Esses fatos são exemplares das inúmeras situações desagradáveis que podemos vivenciar no trabalho doméstico precoce e/ou numa relação de trabalho assimétrica e sem suporte jurídico legal. Ambas perspectivas dizem das dificuldades para a inserção da mulher negra no mundo do trabalho, infelizmente. No meu caso, além de situação vexatória, esse acontecimento me humilhou e perturbou meus dias durante muito tempo. Por isso, concordo com bell hooks (2021, p. 21) quando esta afirma:

Não há passado que eu não tenha perdoado, mas perdão não significa esquecimento. Acredito profundamente que, falando sobre o passado, entendo as coisas que nos aconteceram, podemos nos curar e seguir em frente. Algumas pessoas acreditam que é melhor esquecer o passado e nunca mais falar sobre o que aconteceu e nos magoou; esse é o jeito delas de lidar com a dor – mas lidar não é cura. Quando confrontamos o passado sem sentir vergonha, nos livramos de suas amarras.

A reflexão expressa por hooks me conforta e acolhe, de certo modo, pois abre possibilidade para não nos rebaixarmos perante aquilo que nos humilha e que outras mulheres negras assim como eu também podem seguir adiante, mobilizando-se a acreditarem em si mesmas. Acredito nisso justamente por ter continuado a buscar meus sonhos e atingir metas, entre eles o estudo. Para ser mais exata, em 1989 fiz vestibular para a Escola Técnica Federal da Bahia, mas devido à situação desagradável na casa onde morava/trabalhava, retornei à casa de meus pais e voltei a estudar no Colégio Municipal de Biritinga. No entanto, paralelo aos estudos, participei de várias atividades das quais, por exemplo, levaram-me a atuar na Comissão de Elaboração da Lei Orgânica do Município e desenhar o brasão de cidade em questão.

No ano seguinte conclui o curso de magistério e na colação de grau fui oradora da turma, declamando o “Último Discurso de Charles Chaplin”. Vi nos olhos de minha mãe e meu pai a alegria daquele momento emocionante. Nesse mesmo ano retornei novamente a Salvador como empregada doméstica, uma das poucas possibilidades disponíveis para mulheres negras, como destacou Lélia Gonzalez, cuja ênfase denuncia o fato de colocarem a mulher negra, naturalmente, como “cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão [...]” (GONZALEZ, 1984. p. 226). Assim, para continuar em Salvador contei com o apoio Eliete, Ednólia, Elson, Carlos, dona Izabel e Carminha, fiz vestibular para o curso de Artes Plásticas, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas sem êxito, pois tive de ir morar em Valente.

Diante disso percebo que durante a educação básica toda estudei em instituições públicas e não tive nenhuma formação específica sobre a cultura negra e africana, na qual pudesse me sentir protagonista de minha própria história. Também percebi que as responsabilidades do trabalho atravessam a nossa vida e nos levam muitas vezes a renunciar aos estudos, um dos caminhos que podemos ter acesso às oportunidades, mas nosso limite é maior do que podemos imaginar. Estudar é um ato de resistência e ousadia para preto e pobre, pois há muitas estratégias para nos invisibilizar, sobretudo quando internalizamos “que o saber tem tudo a ver com o crescer [...] que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas” (FREIRE, 2021, p. 187).

E por acreditar nisso, em 2003, ingressei no Curso Superior de Pedagogia, na Universidade Norte do Paraná, na modalidade EAD – Educação à Distância, concluído posteriormente em 2007. Em contrapartida, na época ouvia muitas opiniões negativas sobre esse movimento, além de enfrentar o preconceito pela modalidade ser EAD, só que tenho

consciência do quanto o curso me oportunizou conhecimentos, emprego e aprovação em um concurso público.

Continuei estudando em faculdades particulares e somente em 2013, depois de 25 anos de concluído o magistério, o sonho de cursar uma universidade pública finalmente veio à tona. Nos trajetos entre emprego, universidade e casa tive a oportunidade de cursar “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça” na UFBA, tendo acesso às primeiras leituras sobre as questões étnico-raciais, levando-me a pesquisar sobre a participação da mulher negra na administração pública do município de Valente e como trabalho de conclusão escrevi “A emergência da incorporação dos recortes de gênero e raça na política municipal de Valente-Bahia” (SANTOS, 2015).

No ano de 2018 me atrevi a participar da seleção para aluno especial do mestrado e fui selecionada na disciplina “Gênero, Etnia e Práticas Escolares” no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, na Universidade do Estado da Bahia, localizada em Conceição do Coité. Através da Profa. Dra. Iris Verena, docente e minha orientadora no programa, passei a ter contato com outros escritos de intelectuais negras, além de conceitos mais aprofundados sobre relações étnico-raciais e do estímulo para concorrer ao mestrado como aluna regular.

Em 2020, em plena pandemia da Covid-19, momento de insegurança e incerteza, minha amiga Josilene me incentivou a concorrer à vaga de aluna regular e nos últimos momentos me inscrevi. Segui as etapas e fui aprovada na seleção. A emoção tomou conta desse momento significativo para mim como mulher negra. A lembrança forte do meu saudoso pai José, do Prof. Elenaldo Teixeira, dos amigos Acácio Araújo e Zezéu Ribeiro e da minha querida amiga-irmã Cristina Vitória, pessoas que sempre me apoiaram e estimularam a estudar, além de outras que gostaria que estivessem nesse plano terrestre para comemorar comigo, foi o que me fez perceber a grandiosa conquista para minha história de vida.

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender [...]
(Maria Bethânia)²⁰

Agora um sonho a caminho, um desafio posto e uma oportunidade de levar as intelectuais negras comigo e também me inserir no processo. Isso porque, “[...] trazer à tona a produção das intelectuais negras sobre educação e questões étnico-raciais atentando para o

²⁰ Trecho retirado da música, 'Sonho Impossível', Álbum: “A Cena Muda”, lançado no ano 1974.

lugar atribuído à diferença em suas concepções de conhecimento e currículo [...]” Iris Verena (2017, p. 638) não é um caminho fácil, haja vista que é preciso reconhecer o trabalho árduo empreendido nessas teorizações e refletir junto a elas em irmandade.

É com base nesse reconhecimento e nesses encontros que posso refletir sobre como “[...] a gente não nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”, como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 2). Nessa perspectiva, para mim também foi uma conquista “tornar-me negra” e ingressar na universidade pública. Agradeço às mulheres negras que me antecederam lutando e reivindicando direitos que hoje posso usufruir.

Apesar dessa empreitada, também não posso deixar de reconhecer o papel fundamental dos movimentos sociais na minha vida, especialmente quando eles contribuíram para o meu “conhecimento de mundo” instigando-me à participação cidadã. Isto é, como enfatizou o saudoso Prof. Dr. Elenaldo Teixeira (1990, p. 109), [...] a participação cidadã ressentente-se de dificuldades objetivas colocadas pela estrutura social e política que marginaliza os cidadãos e suas organizações, assim como de uma cultura política corporativa e imediatista que reduz sua eficácia política [...].

Com isso, aprendi que participação ativa é “fazer parte, ser parte e tomar parte”. Relembro o Fórum da Cidadania do Município de Valente²¹ – espaço de articulações comunitárias, reivindicações de direitos, controle social e participação cidadã com realizações de importantes ações, a saber: feriado do 8 de março Dia Internacional da Mulher; apresentações de propostas nas peças orçamentárias LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias, LOA – Lei de Diretrizes Orçamentárias e PPP – Plano Plurianual; fiscalização das contas públicas; acompanhamento e participação nos conselhos municipais, realização de conferências, campanhas educativas, só para citar algumas das ações articuladas.

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
(Lulu Santos)²²

²¹ Fui diretora do período 1997 a 2003.

²² Trecho retirado da música “Como uma onda” do Álbum: “O Ritmo do Momento”, lançado no ano 1983.

A partir do trecho da canção acima costumamos dizer que é a música da Rede de Educadores/as Populares do Nordeste, cantada em todos os encontros. Desde 1998 que participo dessa Rede, tive contato com a Rede de Rurais e Articulação de Políticas Públicas na Bahia (2001-2002), articulações que tiveram apoio da EQUIP, ou melhor, tiveram. Isso porque, as duas últimas não existem mais. Escola de Formação Quilombo dos Palmares. Entidade da sociedade civil sem fins lucrativos (ONG), abrangência regional, atuando nos 09 Estados do NE brasileiro, autônoma, surgida na década de oitenta, que tem como objetivo contribuir para a consolidação dos atores coletivos Movimentos Populares e movimento sindical), no sentido destes se capacitarem para construir e disputar políticas alternativas ao modelo de desenvolvimento, que vem excluindo a maioria da população brasileira.

Tais espaços foram importantes para minha formação, dos quais tive contato com a educação popular, modalidade que considera as várias dimensões da vida e valoriza o saber popular agregando ao acadêmico. Nesse sentido, concordo com Paulo Freire quando revela a educação como um ato de amor fundamentada no diálogo, na construção do sujeito e seu mundo. Ou seja, onde os seres se educam em comunhão, em relação com a experiência vivida. Assim, fica compreendido que “[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens [e mulheres] se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2021, p. 96). É a partir dessa percepção que, com outros sujeitos organizei diversas atividades locais, estaduais e em âmbito da região nordeste. Desse trabalho surgiram o Núcleo de Jovens do Sisal e Núcleo de Educação Popular do Sertão da Bahia (NEPSBA), e por quinze anos fui associada da Escola de Formação Quilombo dos Palmares (EQUIP). Foi nesses espaços, por exemplo, que compreendi o que é uma educação libertária, visto que,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode funda-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2021, p. 94)

Ao longo das experiências citadas encontrei e descobri caminhos que me oportunizaram a ter consciência de mundo, de sociedade, de educação e, principalmente, de educadora popular. Sigo então, afetada pelas vivências aprendidas e busco partilhá-las aonde chego. Já no que diz respeito ao âmbito profissional, trabalhei na Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Valente (APAEB) durante onze anos, coordenei projetos nas

áreas de associativismo, desenvolvimento comunitário, convivência com o semiárido, cultura popular e comunicação comunitária, bem como organizando ou ministrando cursos, encontros, visitas de campo, intercâmbios, dias de estudo e eventos culturais para agricultores(as), lideranças comunitárias, mulheres, jovens e artistas populares.

O trabalho também demandava minha participação em outros projetos²³ e eventos em outras instituições²⁴. Entre tantos projetos, destaco o programa “Conversa da Gente”, apresentado na Rádio Sisal de Conceição do Coité e na Valente FM, e o trabalho de desenvolvimento comunitário realizado na Comunidade de Boa Fé, em São Domingos (BA). Este último me oportunizou conhecer gente que gosta de gente, que acolhe ensinando valores nobres e significativos aos demais. Aprendi com as pessoas dessa comunidade o verdadeiro significado de desenvolvimento local e da solidariedade. Lembro nitidamente das indagações de um agricultor cuja simplicidade trazia a “pedagogia da pergunta” com leveza e sabedoria para minha reflexão. Suas indagações me levaram a refletir o significado de desenvolvimento na minha vida, a exemplo de moradia, do emprego fixo, que até aquele momento eu não tinha.

Em 2007, pedi demissão da APAEB por questões pessoais e nesse mesmo ano passei na seleção para coordenação pedagógica da Associação Paulo Tanucci (APITO) no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil da Secretária de Assistência Social (SEAS) de Camaçari (BA). Atuei por seis meses e retornei para Valente por ter sido aprovada no concurso público do município. Paralelo a isso, em 2008, fiz parte da equipe de coordenação local juntamente com Marivaldo Sales do Consórcio da Juventude no município de Santaluz (BA), tendo sido contratada pelo Instituto de Tecnologia Socioambiental do Baixo Sul – Terraguá.

Na ocasião, ocupamos a estrutura de uma escola estadual abandonada, tendo sido esse processo relevante para o ressurgimento das escolas nesse local, inclusive, tendo como exemplo principal o Centro Estadual de Educação Profissional do Campo Paulo Freire. Já em 2009, realizei formações no Instituto de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Baiano – Instituto Ariri e na Associação Comunitária Cipó de Leite, Valente (BA). Todos esses encontros levam a me reconhecer nas palavras de Ailton Krenak (2019, p. 50), quando ele profere que “tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atividade de negação da vida para um compromisso com a vida, em qualquer lugar”.

²³ Projeto de Formação para o Fortalecimento da Agricultura Familiar na Região Sisaleira da Bahia, convênio APAEB & Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA (2004); Projetos da EMBRAPA (2004 a 2007) e Conselho Gestor da Casa da Cultura/Projeto Casa Brasil de Valente Projeto Piloto do Ministério. Projeto Sertão Sala Verde (MMA) e Ponto de Cultura Valorização da Cultura Popular (MINC) (2005 a 2007).

²⁴ Feira do Semiárido III e IV da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (2004 e 2005).

Nesse segmento, cheguei à Educação Infantil na Rede Pública municipal com os aprendizados adquiridos ao longo dos anos nos diversos espaços que atuei, tendo em vista que “se a nossa escola, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade [...]” (FREIRE, 2021, p. 69). Por isso, ressalto a relevância desses trabalhos nas minhas formações sociais, políticas, pedagógicas e profissionais, as quais contribuíram para que eu recebesse, em 2012, o título de Cidadã Valentense.

Em face desses acontecimentos, por oito anos consecutivos fui professora e tive a oportunidade de desenvolver diversas atividades e ações trazendo os marcadores sociais, tais como raça, etnia e gênero de forma lúdica, significativa e contextualizada para dentro de sala de aula. A experiência nesse ambiente me oportunizou ser coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede pública do município de Valente (2017-2021), período em que organizei e/ou ministrei oficinas, cursos, encontros, visitas pedagógicas, acompanhamento às atividades complementares (ACs), elaboração de documentos como diários, cadernos, planos de cursos, regimento e fichas diversas, além da primeira proposta do “Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Valente”.

Além disso, fui formadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), em 2018, e atuei em espaços de debates e construção de políticas públicas educacionais, pautando uma educação libertadora que respeite a diversidade, porque a educação é uma forma de intervenção no mundo. Dito de outro modo e pegando emprestado as palavras de bell hooks (2003, p. 141), “nesse mundo educacional segregado, aprendi acreditar que a contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula [...]”.

No ano de 2021, em meio à pandemia da Covid-19 e já mestranda, fui convocada como professora para a rede municipal de Conceição do Coité (BA). Assumi a sala de aula com turmas multisseriadas, sendo mais um desafio que honro e agradeço, mas ciente de que “[...] compartilhamos o conhecimento obtido em sala de aula para além daquele espaço, trabalhando, portanto, para desafiar a concepção de que certas formas de saber são sempre e somente acessíveis à elite” (hooks, 2021, p. 89).

Enfim, cheguei ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) depois de transitar por diversos espaços, mas não é só chegar e concluir, pois há todo um percurso no qual muitas coisas acontecem. A gente se perde, se encontra, pensa em desistir, se sente impotente, no entanto, conseguimos passar por eles como qualquer experiência que

vivenciamos. Houve momentos de solidão, incompreensão, inquietudes, só que comecei a entender um pouco sobre a vida acadêmica e tomar consciência da importância de ter grupo de apoio, rede colaborativa, além de escrever, produzir, fundamentar e argumentar com propriedade o tema desse estudo e algo tão caro para mim. Recorro a Paulo Freire (2021) para dizer que,

Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas, que talvez diminuam os riscos corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar medo, de que nasce finalmente minha coragem. Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo, de outro, abandonar-me a ele, mas controlá-lo. E é no exercício de seu controle que minha coragem necessária vai sendo partejada (FREIRE, 2021, p.125-126)

À vista de tais questões, entendo que sob o contexto acadêmico, às vezes rígido e com muitas disputas, percebo que consegui lidar melhor com ele. Isso de algum modo me faz refletir nas palavras Lenine, especificamente nos trechos da canção “Paciência”, que “mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para”. E não para mesmo. Ela segue um rumo por vezes diferente daquilo que desejamos ou estamos preparados, mas temos outras formas de entender que somos capazes. Com base nessas percepções, invoco mais uma vez bell hooks (2003, p. 91) ao citar o único e eterno rei, a série de livros de T. H. White, Parker Palmer honra a sabedoria que Merlin, o mágico, cita: “A melhor coisa a fazer quando se está triste é aprender algo [...] Essa é a única coisa da qual a mente não pode jamais se cansar, nem se alienar, nem se torturar, nem temer ou descrever, e nunca sonhar em se arrepender”.

Portanto, continuo seguindo o lema de Tio Tonho sobre nunca desistir, pois entre essas leituras, memórias e escritas vou ressignificando minha história de vida e minhas metas. Assim, a longa apresentação das minhas vivências se fez necessária, posto que é desse lugar que concebo a vida, que penso e construo conhecimentos. Um exercício enquanto mulher negra, ativista, professora e pesquisadora, no qual tenho encontrado possibilidades para aprender e reaprender, tendo a academia e os saberes do meu chão, da minha ancestralidade e os caminhos trilhados como objeto de conhecimento. Dessa maneira, concordo com Conceição Evaristo (2021, p. 30) ao lembrar que “nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada [...] me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana”, em especial quando dialogo e exerço trocas com colegas professoras que enriqueceram minha práxis.

3 DEGUSTANDO AS OBRAS DAS PESQUISADORAS NEGRAS

[...] essas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo. (EVARISTO, 2020, p. 35)

As experiências descritas ao longo deste trabalho serviram de algum modo para me apresentar, mas também para incentivar o diálogo com as teorias que demarcam problematizações necessárias em relação às questões étnico-raciais. Com base nisso, o objetivo deste capítulo é sistematizar a produção bibliográfica disponível em repositórios institucionais sobre infâncias negras e problematizar o uso das escrituras no âmbito da pesquisa educacional, bem como investigar seu potencial metodológico.

Contudo, trabalhar com educação é complexo e exige responsabilidade, ética, respeito, informação, elementos que refletem na implicação da pesquisa e da escrita. Assim, o levantamento bibliográfico foi um processo importante para termos contato com as literaturas já existentes sobre o objeto de estudo deste trabalho. Nesse sentido, o primeiro movimento desse percurso foi pensar sobre as perguntas que iam me guiar, visto que a primeira preocupação era entender como as pesquisas sobre infância negra acontecem com e na escritura. Posteriormente, era preciso também perceber de que forma as experiências de vida e docência têm sido tratadas nesses estudos. Além disso, buscava entender os posicionamentos e narrativas possíveis quando se trata da infância negra nas instituições de Educação Infantil.

3.1 ACESSANDO AS PESQUISAS

Diante dessa expectativa, ao buscar ter informações que atendessem às minhas inquietações, realizei buscas nos repositórios abaixo citados. Fiz o levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) devido à concentração de produções das diversas universidades brasileiras; na base da Scielo por ser uma biblioteca eletrônica que abrange uma coletânea de periódicos que estão sendo constantemente atualizados e de diversos pesquisadores(as); no Centro de Documentação e Informação – Luiz Henrique Dias Tavares e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) por trazerem pesquisas que dialogavam com a proposta de trabalho que estava escrevendo.

Também consultei o banco de dados do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) pelos estudos que se aproximam ao meu cenário de pesquisa e pelas propostas de produções do programa que me constituem enquanto pesquisadora. Outro repositório consultado foi o IBICT, o qual desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo em vista que também é uma base de informação sobre teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Sendo assim, utilizei como descritores as seguintes palavras, a saber: infância negra; escrevivência; educação infantil; relações étnico-raciais, e considerei as pesquisas que disponibilizassem, já em seus títulos, alguma aderência aos descritores mencionados.

Com base nesse processo, estabeleci alguns critérios de inclusão e exclusão para que a leitura fosse cuidadosa e mais atenta. Então, fiz o recorte temporal entre os anos de 2016 a 2020. Escolhi a área de Ciências Humanas e Educação como subárea. Na primeira etapa da busca empreguei de forma intencional termos mais amplos, selecionando as pesquisas em que o descritor estivesse explícito no título. A busca pelas produções acadêmicas ocorreu a partir dos seguintes descritores: “infância negra”, “escrevivência”, “educação infantil” e “relações étnico-raciais”, somando um total de 367.297 trabalhos. Na segunda etapa, identifiquei as teses e dissertações por titulação (mestrado e doutorado), somando então 24.805 resultados. Já na terceira etapa busquei teses e dissertações em distribuição temporal e combinei as palavras-chave “infância negra”, “escrevivência”, “educação infantil” “relações étnico-raciais”, tendo 17.248 resultados, mas somente cinco dissertações foram encontradas.

Desse modo, tomei como método de análise do material a leitura dos títulos, seguida dos resumos, depois da introdução e, por último, da conclusão de cada trabalho selecionado. Mas é importante destacar que quando os critérios não permitiam aproximação das inquietações iniciais para o referido levantamento, outras seções dos textos eram lidas permitindo formar um banco de dados. Com base nessa dinâmica, selecionei seis artigos²⁵, nove dissertações²⁶ e três teses²⁷, buscando validar “a política de citação” conforme defende a professora Dr^a Isabelle Sanches.

Os textos trazem em maior foco as lutas e resistências, incentivo à autoestima à criança negra, subjetividades negras, intersecções e vivências das práticas pedagógicas de mulheres negras que produziram as pesquisas encontradas. Outro aspecto que foi bastante

²⁵ Flávia Motta e Claudemir Paula, Lucilene Alcanfor, Rezende Basso, Jorge Garcia, Nilma Lino Gomes, Cristina Teodoro e Nilma Lino, Adriana Gomes, Rogério Correia e Tânia Ambrizi e Renato Nogueira.

²⁶ Patrícia Santos Silva, Aline de Assis Augusto, Paulina de Almeida Martins Miceli, Cristiane Santos de Melo, Josiane Nazaré Pecanha de Souza, Rita de Cassia Marques dos Santos Fraga, Geisa Ferreira do Nascimento e Mariele Ferreira Leal.

²⁷ Lajara Janaina Lopes Corrêa, Camila Machado de Lima e Mighian Dana e Ferreira Nunes.

visibilizado nessas pesquisas diz respeito ao olhar sobre o corpo como elemento ou gesto educativo, já que “a corporeidade negra é também um potencial de sabedoria, ensinamentos e aprendizados”, como já ressaltava Nilma Lino Gomes (2017, p. 77). Neste sentido, pensar e assumir o corpo negro como esse potencial é reconhecer histórias e saberes, tendo em vista que corpos negros e africanos se atualizam nas formas de combate ao racismo.

Nessa dimensão, as produções acadêmicas falam sobre identidade e autoestima da criança negra, formação continuada, relações étnicas-raciais, práticas pedagógicas, projetos político-pedagógicos, políticas públicas para primeira infância, leis 10.639/2003 e 11.645/2008, obrigatórias no ensino de história e cultura da África, afro-brasileira e indígena. Além disso, os relatos de mães, pais, docentes e integrantes da gestão escolar, fotografias, relatórios, questionários, mapas e entrevistas são instrumentos utilizados. Quanto aos temas presentes, crianças, infâncias, antirracismo, valores civilizatórios, afro-brasileiros, sexo, gênero e raça.

As metodologias e/ou epistemologias são no/do cotidiano, colonial, afroperspectivista, afrofeminina, etnopesquisa e escrevivência. Todas essas percepções me fazem entender que, sem sombra de dúvidas, “[...] o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo”. (EVARISTO, 2020, p. 35). Sobre essa ótica, fica nítido, portanto, que nos textos identificados ao longo do levantamento bibliográfico há uma valorização de novos saberes e outras formas de fazer pesquisa; um movimento que tenta desbravar a luta contra a autoridade falocêntrica e notadamente branca, como reivindica Conceição Evaristo (2020b), mas que é visível a prevalência de teorias e métodos consolidados na academia.

3.2 AS PRODUÇÕES QUE DIALOGAM COM MINHA PESQUISA

O degustar das leituras dos textos, as falas e experiências das professoras e crianças trazem uma escrita que evidencia a importância da construção coletiva. As inquietações, sobretudo advindas das minhas experiências na docência na Educação Infantil me mostram que o ato de pesquisar vai muito além de pergunta, entrevistas, pois cada investigação tem seu propósito, busquei ainda trazer textos que fundamentam esse diálogo. No artigo “Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito” de Flávia Motta e Claudemir Paula (2016) busca-se, por exemplo, saber como os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade afeta as crianças pequenas.

As autoras utilizam a aplicação do teste de autopercepção²⁸ e neste, realizado no Brasil, foi possível perceber que uma menina negra, ao contrário das demais crianças, escolheu como princesa a boneca negra, afirmando que ela era mais bonita e legal. As autoras partem da premissa de que as crianças compreendem e reinterpretam o mundo em suas interações por meio da cultura de pares. O artigo, portanto, chama atenção sobre a inserção da discussão a respeito das relações étnico-raciais, mas é preciso que os sujeitos envolvidos tomem conhecimento da Lei 10.639/2003 e a implementem.

Sob o título “Representação Estética: a identidade Étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negras/os”, a dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia por Patrícia Santos Silva (2018) foi produzida na abordagem qualitativa através da etnopesquisa e das escrevivências. No seu ofício de artesã bonequeira, educadora e professora de História ela traz o legado cultural reforçado pela legislação vigente, fundamentando a importância de recursos pedagógicos com foco nas questões étnico-raciais defendido através da Lei nº 10.639/03 e resolução CNE/CP nº 01/2004, utilizando bonecos no uso didático para compreender como as crianças constroem identidade/identificação a partir de bonecas(os) negras/os. A partir dessas questões, a autora analisa como se dá o processo de aceitação e/ou negação dos sinais diacríticos (corpo e cabelo) por meio de bonecas (os) oferecidas e/ou confeccionados pelas crianças nas oficinas temáticas sobre identidade.

Nesse sentido, Patrícia Silva (2018, p. 10) chama atenção para “[...] a subjetividade produzida pela escola, por meio das práticas educativas e das escolhas políticas curriculares do corpo docente, enegrece os modos de brincar e pode ser mais uma alternativa para a produção de uma educação multicultural”. Ela propõe, então, que a universidade prepare os profissionais, construa uma agenda política articulada à formação docente antirracista, fazendo com que seja mais uma pesquisa que reforça o uso de material pedagógico como proposta de intervenção pedagógica com foco nas relações étnico-raciais.

Na tese de doutorado de Lajara Janaina Lopes Corrêa (2017), “Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas”, a autora analisa as relações étnico-raciais entre crianças de três a seis anos, identificando de que maneira elas compreendem a identificação étnico-racial e o pertencimento racial, as suas impressões sobre as relações raciais e como se autodeclaram. No procedimento metodológico utilizou coleta dos dados, registro fotográfico realizado pelas crianças, desenhos delas mesmas, conversas informais, rodas de conversas e entrevista com as crianças sobre idades, cor/raça, além de

²⁸ Teste desenvolvido há mais de 70 anos nos USA que mostra bonecos idênticos (brancos e negros) como resultado a maioria das crianças escolheram bonecas brancas e rejeitaram as bonecas pretas.

fazer o “teste” com as bonecas/os inspiradas nos estudos de Aniela Ginsberg (1955) – pioneira no debate sobre infância, criança e pertencimento racial.

Em seu trabalho, a autora constata que há falta de representatividade a partir de imagens positivas para crianças negras. Destaca ainda que, há diferenças quando as crianças se referem à cor da pele e a raça. Nas cores as crianças vêm com alegria, enquanto a raça negra elas elegem como “menor e feia”. O estudo identificou doze diferentes termos raciais utilizados pelas crianças: amarelo, azul, marrom, quase rosa, rosa, cinza, rosa clara, cor de pele, um pouquinho negra, um pouquinho branco, vermelho e marrom e mais ou menos preta. O termo “branco” foi utilizado com maior frequência, em seguida o termo “marrom”, depois o termo “cor de pele” e por último o termo “preto”. Corrêa (2017) afirma, então, que a categoria de raça vai se construindo como categoria social ao longo da escolaridade das crianças e dos inúmeros processos sociais de socialização.

Como estratégia que contribua para a criança negra se reconheça e valorize sua etnia as pesquisadoras, Lucilene Alcanfor e Jorge Basso (2019), no artigo “Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola”, reflete a literatura infantil como um caminho para trabalhar questões étnico-raciais. Nesse trabalho foram analisadas seis obras do escritor Reginaldo Prandi, as quais abordam a mitologia iorubá e a cultura iorubá-descendente no Brasil, através de um trabalho realizado ao longo do ano 2018 nos cursos e atividades pedagógicas dirigidas às graduandas e graduandos de licenciatura em Pedagogia, Letras e História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-CE), docentes e gestão das redes municipais e estaduais de ensino da região do Maciço do Baturité (CE).

O estudo enfatiza que a articulação entre a universidade e o chão da escola através de sequências didáticas, valoriza as culturas afro-brasileiras e indígenas, ao contribuir significativamente para que as crianças valorizem sua etnia. Tanto o teste de autopercepção, quanto à utilização de livros da literatura infantil que retratem a cultura afro-brasileira e africana são possibilidades que contribuem para uma proposta de educação antirracista da qual defendemos.

Todas essas empreitadas investigativas para pensar as questões raciais no currículo é um passo ousado e significativo. Nilma Lino Gomes (2019), em seu artigo “Raça e Educação Infantil: à procura de justiça”, analisa o lugar ocupado na temática raça na Educação Infantil, considerando a produção teórica educacional nos estudos no campo da Educação Infantil e o currículo. Gomes (2019) pontua que o conceito e a abordagem do currículo, na perspectiva da justiça curricular, podem ser um caminho possível que legitimem os estudos que abordam

essa temática, indagam e denunciam as relações de poder e as desigualdades, bem como os impactos do racismo presente no cotidiano, nos currículos e nas práticas da Educação Infantil, os quais afetam de forma contundente a vida e a dignidade das crianças pequenas negras e suas famílias.

Ainda dialogando com Gomes (2021), mas com base no texto “Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada” juntamente à Cristina Teodoro há a reflexão sobre o termo “menor” construído a partir de meados do século XIX, com foco na prática do discurso jurídico e médico, que traça um percurso de institucionalização para as crianças pobres no pós-abolição da escravização até os anos trinta do século passado, mas que ocupa até os dias atuais, o imaginário da sociedade brasileira onde os direitos de ser criança, não existem.

As autoras destacam o período da democratização do Brasil, promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente criado na década de 1990, os quais intensificaram a emergência de discutir sobre criança negra e os novos dispositivos criados pelo Estado Brasileiro, onde esse deveria assegurar as condições para crianças negras. Assim, as autoras trazem o conceito de poder disciplinar cunhado por Foucault e de necropolítica desenvolvido por Achille Mbembe, defendendo o princípio de que outra infância para a criança negra somente será possível a partir de um devir-outro, uma nova abertura do mundo e, sobretudo, uma descolonização da infância para as crianças pertencentes ao grupo étnico-racial negro. Ambos os textos de Nilma Lino Gomes trazem elementos visíveis das lacunas e/ou ausências da criança negra como sujeitos de direitos e essa realidade se faz presente ainda no contexto das instituições da Educação Infantil.

A formação é um caminho, mas ela deve ser agregada à implementação dos conhecimentos no chão da sala de aula. E isso, infelizmente, não se reflete na pesquisa “Relações étnico-raciais e formação docente no campo da educação infantil: estratégias metodológicas em foco na rede municipal de Belo Horizonte – MG/ Brasil” realizada por Adriana Gomes, Rogério Correia e Tânia Ambrizi (2021).

Os autores da pesquisa analisaram as estratégias metodológicas utilizadas nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, constatando lacunas na formação continuada de professores no âmbito da diversidade racial, escassez de registro documental destes Núcleos de Estudos e a consolidação da implementação da Lei 10.639/03 na Educação Infantil, o que demanda estratégia de autogestão no processo de formação no âmbito das relações étnico-raciais, sendo

que foi crescente participação voluntária das professoras da Educação Infantil nos encontros formativos.

Diante desses imbróglios, é preciso vontade, conhecimento e implementação para que as mudanças aconteçam. Isso porque, “[...] o desenvolvimento de uma prática pedagógica para a humanização de todas as crianças no contexto da Educação Infantil é preciso mais que a promulgação de leis afirmativas”, já que se faz necessário o engajamento e preparação do corpo docente (GOMES; SILVA; GEBARA, 2020, p. 5). As autoras afirmam a relevância da infância e da raça para ampliação do debate e importância da implementação da lei 10.639/03 nas Instituições de Educação Infantil.

Nessa esfera de problematizações e ainda centrada na questão da formação, a pesquisa de Renato Nogueira (2017), intitulada “Entre a Linha e a Roda: infância e educação das relações étnico-raciais” defende a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas no currículo de todos os níveis e modalidades de ensino, fazendo da educação um exercício de preservação da infância, reafirmando que é mais do que uma obrigação legal. O autor também traz dois conceitos, o de “linha abissal” como catalisador de várias abordagens geopolíticas que fazem da educação um dispositivo da colonialidade (do saber) e o da “roda”, a partir de uma abordagem afroperspectivista, a qual pode abrir caminhos para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo.

Nogueira (2017) nos provoca a releituras, problematizando ideias prontas e a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas como uma possibilidade de resistência a essa linha abissal, mas afirma que é preciso assumir a africanização e a indigenização na medida necessária da própria infância como a condição *sine qua non*²⁹ de aprender. Afinal, só aprendemos à medida que reconhecemos nossa própria infância. Esse reconhecimento precisa ser estimulado cotidianamente e para isso os docentes precisam ter informação e formação, mas principalmente, atitudes antirracistas.

Já sobre a pesquisa de Aline de Assis Augusto (2017), intitulada: “Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG”, foi utilizada a abordagem qualitativa e o dispositivo de observação da rotina e os pressupostos teóricos foram a Antropologia do Imaginário e a Antropologia da Criança, buscando compreender a relação entre indivíduo e sociedade onde

²⁹ É uma expressão que se originou do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode ser”.

ênfatiza que a escola influencia diretamente as situações da vida diária que vão além do seu campo de ação.

Essas ações devem ser repensadas pela educação, uma vez que a tarefa é facilitar o desenvolvimento das pessoas como seres humanos que respeitam a si mesmos e aos outros com consciência social, para que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem. O resultado da pesquisa evidenciou que as crianças usam poucas ferramentas para gerenciar o conflito de forma assertiva, tornando necessário educar para o respeito à diversidade que favoreça cenários de negociação e mediação envolvendo professores, família e gestão escolar. Isso, com efeito, alerta aos professores de que estes não podem ficar estáticos a essas questões, mas que sejam sujeitos de observação cujas ações ultrapassem os muros da escola.

Com o título: “Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI-UFRJ” e estudo das Relações Étnico-raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ, Paulina de Almeida Martins Miceli (2017) partem dos seus lugares de professoras e integrantes do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente – GPISD ao utilizarem a abordagem qualitativa, com propósito de encontrar docentes que conheçam e reconheçam os caminhos pedagógicos que os levem para uma educação das relações étnico-raciais. Elas trazem a Lei 10.639/03 no fazer pedagógico, na prática docente e propõem que o Projeto Político Pedagógico da escola assegure a temática nos planos. Ressaltam ainda que a EEI pertence à Universidade, sendo as crianças filhas de docentes, técnico-administrativos ou outros funcionários da instituição onde através de uma resolução, mudou perfil, oportunizando a toda comunidade, contribuindo para as famílias da mais pobre a mais rica terem acesso da comunidade escolar.

Já Camila Machado de Lima (2020), em sua tese “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada” nos convida a pensar acerca da negritude na infância como possibilidade de potencializar práticas e teorias que enegreçam a educação e a formação docente. Ela se fundamenta na filosofia da diferença, no pensamento decolonial, na Filosofia Afroperspectivista e nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Defende e afirma a potência da narrativa como *locus* de investigação e prática cotidiana e ancestral, partindo das suas escrituras enquanto mulher negra e experiências vividas com crianças de Educação Infantil do Colégio Pedro II, onde atuou como professora.

Como pressuposto teórico metodológico alimentou sua defesa no território epistemológico negro ao inscrever-se no campo dos estudos do cotidiano, pois compreende que a escola é lugar de alteridade e complexidade de saberes, conhecimentos, valores, práticas e sujeitos. Assim, apostou na narrativa e na conversa como possibilidades formativas e de

circularidade da palavra. Apresentou sentidos para pensar a inseparabilidade entre formação docente e o ato de narrar, tendo o cabelo crespo como instrumento pedagógico de tessitura docente através de suas histórias e narrativas embebidas por sua experiência que lhe ajudaram a olhar para o enegrecimento potencializado pelas raízes do seu cabelo; um gesto educativo aproximando das crianças negras.

Em o “Papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na Educação Infantil de 0 a 3 anos”, dissertação de Rita de Cassia Marques dos Santos Fraga (2019), tem como objetivo analisar em que medida a formação continuada contribui para que o professor de Educação Infantil possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar do Centro de Educação Infantil (CEI) a partir das contribuições formativas desenvolvidas pelo Projeto Especial de Ação (PEA) envolvendo as questões étnico-raciais.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras que atuam no atendimento de crianças de zero a três anos e que passaram por uma experiência formativa sobre a diversidade étnico-racial. A abordagem é a pesquisa qualitativa, embasada na identidade e nas questões raciais no âmbito escolar. Como resultado, a pesquisadora constatou que a falta de acesso à formação adequada gera desconforto e despreparo para as professoras falarem sobre as questões raciais no ambiente educacional devido à ausência de conhecimentos específicos, receio ou má interpretação de suas narrativas pelas outras pessoas. Depois da formação, as participantes passaram a perceber situações de racismo com maior nitidez e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Fraga (2019) ressalta ainda que há existência da manutenção de processos de branqueamento nas práticas educativas do cotidiano das creches, fazendo necessária uma disposição para a formação com desejo e disponibilidade à mudança.

Intitulada “Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentido”, a dissertação de Geisa Ferreira do Nascimento (2019) reflete sobre o coletivo, seus caminhos teórico-metodológicos e a formação que foram se constituindo sobre/com o coletivo de educação Casa Escola, uma prática educativa entre adultos/as e crianças, na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa traz o debate das teorias e referências de uma epistemologia negra com autores/as discutindo educação a partir da emoção, da sensibilidade, do lugar de fala e da experiência, tendo a narrativa em primeira pessoa e partindo da sua história pessoal e experiência com educação.

A opção teórico-metodológica é o campo de estudos no/com os cotidianos, tendo como dispositivos relatos das mães, pais e educadora/es, fotografias, relatórios de reuniões e encontros, mensagens nas redes sociais e falas das crianças. Os temas de estudos pautados

são: complexidade; infâncias; antirracismo; tempo; presença; valores civilizatórios afro-brasileiros e reflexões sobre como os saberes negros perpassam a existência e a prática educativa, nascendo assim seu desejo de construir uma educação antirracista ao valroizar a negritude e trazendo referências para o centro do debate numa perspectiva que não seja eurocêntrica.

A pesquisadora assume a escrita autoral falando do percurso e anuncia caminhos de uma pesquisa constituída por escrevivências, afirmando seu lugar de fala e visibilizando uma rede de teorias e conhecimentos afrodiaspóricos. Ela também reconhece que a maioria dos profissionais da educação e coletivos lutam por práticas educativas libertadoras e que enfrentam desafios, pois estão inseridos em um contexto violento.

Já com foco na legislação, Josiane Nazare Pecanha de Souza (2018), com a pesquisa intitulada “Nossos Passos Vêm de Longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil” reflete teórico-metodologicamente como o ensino de História pode se desenvolver junto às crianças da Educação Infantil. Ela segue a abordagem qualitativa e utiliza como dispositivo a observação, trazendo como eixo articulador curricular trans/interdisciplinar na promoção do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Traz também um panorama geral da constituição do racismo à brasileira do século XVI ao início do século XIX, a formação política das mais variadas formas de articulação e as lutas e resistências, além da construção/consolidação de algumas políticas de reparação histórica para com as populações negras as quais culminaram em ações afirmativas como as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Como produto foi materializado a “Mala de Histórias”, tendo finalidade principal a valorização dos conhecimentos das memórias dos membros mais velhos das famílias, das crianças, subalternizados e silenciados na escola. Assim, Souza (2018) aponta a relevância da práxis desenvolvida por professoras negras, chamadas por ela de etnoeducadoras. Outro ponto que foi trazido em questão diz respeito ao desenvolvimento do pensamento decolonial e antirracista nos espaços escolares com a inclusão de negros e indígenas reconhecidos nos currículos e nas variadas metodologias adotadas.

No trabalho da referida autora chama atenção o termo “ensino de História”, já que na Educação Infantil não se usa esse termo, usa Campos de Experiências e por se tratar de história o mais indicado seria o Campo-Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Isso porque, os Campos de Experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus

saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Na dissertação de Mariele Ferreira Leal (2017), sob o título “Do Legal ao Real: a abordagem das políticas étnicoraciais na formação continuada de professoras(es) da educação infantil”, afirma-se que as atitudes racistas vêm sendo propagadas ao longo da história e, atualmente, elas acontecem nas escolas diante das relações estabelecidas entre crianças/crianças e adultos/crianças. A autora chama atenção para que as práticas pedagógicas incluam a história e a cultura da população negra valorizando-a nos discursos e materiais didáticos. Assim, propõe uma educação pautada na igualdade racial em que negros e brancos aprendam sobre as suas histórias e culturas de forma positiva e valorizada.

Leal (2017) segue a abordagem de pesquisa qualitativa e com os seguintes dispositivos: coleta de dados e entrevista narrativa, tendo como objetivo geral investigar como é possível abordar a temática étnico-racial com o foco na cultura afro-brasileira em instituição de Educação Infantil. No estudo, ela destaca que contar com a parceria da equipe de professoras e gestão escolar foi importante para o desenvolvimento de sua pesquisa. Fala das Leis 10.639 de 2003, Lei nº 11.645 de 2008, do Parecer 03/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que mesmo não estando prescritos na etapa da Educação Infantil que seja inclusos.

Além da formação, pensar no projeto pedagógico é uma estratégia salutar. Cristiane Santos de Melo, por exemplo, em sua dissertação “Escrevivendo-me negra: Práticas Pedagógicas Afrofemininas” traz as narrativas teóricas críticas, pedagógicas afrofemininas e antirracistas para crianças pequenas com base nas suas experiências educacionais vivenciadas por si mesma no período de 2015 a 2018, no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas (BA). Ela adota as epistemologias das pretas com base teórico-metodológico da autobiografia, trazendo as escreviências docentes.

Na primeira parte relata sua formação descritiva e subjetiva, inspirada no método etnográfico e com base nas suas narrativas de professora da instituição. Na segunda parte, busca o método das escreviências docentes por meio de descrição e análise de propostas educativas afrofemininas, correlacionando-as ao projeto pedagógico construído na escola. Como produto, materializou um caderno metodológico com proposição de práticas pedagógicas antirracistas para as professoras da Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisadora fala sobre os desafios enfrentados, as resistências históricas que o Movimento

Negro e o Feminismo Negro têm movido a sentir, pensar, agir e a combater as práticas racistas de forma coletiva.

Por fim e não menos importante trago em foco a tese “Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê” Mighian Danae Ferreira Nunes (2017), cuja ênfase pauta corpo com foco na capoeira. A pesquisa é com e sobre crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil de bairro popular e que tem um bloco afro, com o elemento da capoeira presente na escola. A pesquisa tramita pela etnografia, sociologia da infância, estudos sociais da infância, relações raciais e antirracismo, a interseccionalidade e os estudos decoloniais, abordando a relação adulto-criança e o corpo, bem como temas a partir da sua perspectiva sexo-gênero e raça.

Conforme Nunes (2017, p. 9), o termo que também é título da sua pesquisa – mandinga – “é um dos elementos da capoeira, possui uma relação com o contexto e com o grupo social estudado”. Ela afirma ainda que corpo é bio-socio-cultural em toda sua existência, pois move-se através da gingas de corpo e gingas de palavra, organizadas individual e coletivamente para burlar os espaços-tempos definidos pela escola e as ordens institucionais adultas ocidentais.

Constata então, que as crianças brincam não apenas com brinquedos, pessoas e coisas, mas também com a própria vida, recuando e atacando como o jogo de capoeira onde há momentos que se acomodam, outros resistem e transformam e, mesmo nesses espaços de culturas negras vivenciadas pelas crianças negras, tanto os meninos, quanto as meninas, são submetidos/as a normas de raça e sexo-gênero, demonstrando necessidade de debate interseccional de alcance as crianças negras. Também aponta que nas interações as meninas são cobradas para terem maior controle nas emoções e os meninos, reforço da masculinidade, vistos como maus e perigosos. No desenvolvimento do trabalho, a pesquisadora diz que algumas crianças que fizeram frente aos modelos femininos e masculinos impostos demonstram solidariedade aos intergêneros.

Sobre esse prisma, percebemos que as pesquisas trazem um panorama de constituição do racismo à brasileira, as lutas e resistências, a construção e/ou consolidação de políticas de reparação histórica para com as populações negras como ações afirmativas na educação através das leis 10.639/03, 11.645/08 e Parecer 03/2004, as quais tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, é importante observar que a maioria das pesquisadoras traz a escrita na primeira pessoa ao comentarem seus percursos e assegurarem seus lugares de fala.

No âmbito das práticas pedagógicas, por exemplo, as pesquisadoras refletem sobre a inclusão da história e cultura da população negra e indígena, a fim de valorizar o legado cultural dessas etnias, bem como implementar uma educação pautada na diversidade em que negros, brancos, indígenas e LGBTQIAP+ aprendam sobre as suas histórias e culturas de forma empoderada.

Nesse sentido, as pesquisas mostram que a maioria dos profissionais da educação lutam por práticas educativas libertadoras e antirracistas, mas enfrentam desafios constantes para implementar tais ações na sala de aula. Frente a isso, observam com cautela a respeito da formação de docentes e toda equipe escolar ser fundamental para a implementação de uma educação antirracista na escola e que, somada às mudanças atitudinais podem contribuir para o respeito à diversidade étnica.

Paralelo a isso, ressaltam sobre o papel importante de algumas iniciativas como as políticas públicas para promover uma educação das relações étnico-raciais, que foram essenciais para contrapor o modelo eurocêntrico e hegemônico ainda existentes nas pautas educacionais e nos currículos, e construídos no epistemicídio da história e memória dos povos afrodiáspóricos. Assim, podemos afirmar que saberes e conhecimentos construídos ao longo dos anos pelo Movimento Negro Brasileiro são ricos e agregam ao conhecimento científico, pois são marcados pelos corpos-presenças daquelas e daqueles os quais tiveram suas experiências de vidas atravessadas pelo racismo institucional. Desta forma, a disseminação desse conhecimento amplia a produção acadêmica em prol dos povos afrodiáspóricos (GOMES, 2017).

Com base nessas observações e nas análises das pesquisas encontradas, percebo que a minha proposição é relevante por focar a infância negra nas práticas pedagógicas. Sendo assim, busco entrelaçar o levantamento bibliográfico, as conversas com as professoras colaboradoras e minhas experiências nos diversos espaços com relações étnico-raciais e Educação Infantil, com vista a apresentar outros modos de pesquisar e escrever, especialmente ao fazer um convite às "narrativas insurgentes" juntando conversa-escrevivência-carta-educação popular.

4 UM OLHAR SOBRE A NEGRINFÂNCIA

Cunho o termo negrinfância pelas especificidades das crianças negras do semiárido, as quais têm na sua cosmovisão atravessada pelos desafios, pelas experiências e convivência em vários espaços de interação, inclusive, na rua. Nessa expectativa, aquilombo-me com Flávia de Jesus Damiano (2012, p. 46) ao pensar que “[...] a rua como ambiência de convívio, de brincadeiras, solidariedade, de trabalho, descobertas, de aprendizagem, de sonhos, de mudanças, de transgressão [...]” podem ser espaços do devir e vir a ser, de fluência cultural, de sociabilidade e intencionalidade nos quais se reconhece como alguém se torna alguém.

Entendo que os desafios são reais e bem cedo a maioria das crianças negras vivencia essa realidade, de modo que cria estratégias para entender e trazer a “matemática das necessidades” para ganhar a vida. Desse modo, não é sobre obter notas, mas sim, como por ou não o pão na mesa; uma realidade que muitas crianças negras presenciam no ambiente familiar, principalmente. Isso mostra estratégias de sobrevivência, bem como uma dimensão maior do processo de ensino aprendizagem, e por isso demarca uma infância de desafios postos desde a tenra idade. Nesse sentido, a negrinfância surge então não como um conceito que explica a realidade, mas como manifestação de observações e vivências do enfrentamento ao racismo e do enaltecimento da cultura e história negra.

Ao longo dessas percepções, vou dialogando com autoras negras que trabalham, falam e escrevem sobre a infância negra e, paralelamente, trago minhas vivências enquanto criança de outrora e educadora negra, buscando construir tal manifestação e/ou trazer informações que deem conta do que chamo negrinfância - experiência de criança negra não pautada por uma visão racista. Acreditando nessa possibilidade, enfatizo que “[...] se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais [...]”, como diz Conceição Evaristo (2020, p. 3). Prova disso, sou eu mesma resignificando e materializando uma escrita com nós mesmos e sobre nós.

Para contextualizar esse desafio, trago em foco a etimologia da palavra infância – infante, sem voz, sem direito à fala, sem lugar, vista como um ser moldado pelo adulto, um indivíduo sem valor, sem um espaço na sociedade, sem capacidade de ser, estar e atuar por ser criança. Ao longo dos tempos, esse conceito vem mudando no Brasil, com a Constituição Cidadã de 1988, muda-se a forma de olhar as crianças, haja vista que as crianças passaram a serem sujeitos de direitos.

As pesquisadoras Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2011) definem a infância por “[...] aquela que carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença [...]”, tendo em vista que não está vinculada unicamente à idade, “à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa [...]” (ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2011, p. 59). Já a negrinfância é uma infância de estripulias, descobertas, interações e desafios constantes.

Os debates insurgentes sobre a multiplicidade das infâncias vêm sendo construídos – crianças de terreiros, quilombolas, indígenas, ciganas, ribeirinhas, campesinas e negras começam a ser pesquisadas e estudadas. De forma ainda tímida, os livros didáticos, de histórias infantis, brinquedos, jogos e músicas também já pautam essas infâncias. Mas até o século passado o olhar não era esse, principalmente para com as crianças negras. Essas eram encaminhadas para instituições pelos senhores da “Casa Grande” ou pelas suas próprias mães, que muitas vezes as abandonaram devido a pouca ou nenhuma condição de cuidarem de seus filhos e filhas. As crianças negras, tal como as brancas, não ocupam lugar de poder na sociedade adultrocêntrica, mas as crianças de cor não são reflexos positivos para a elite branca mesmo com todo potencial existente.

Frente a isso, as pesquisadoras Daniele Oliveira, Lorraine Andrade Gonçalves, Lygia de Oliveira Fernandes e Núbia de Oliveira Santos (2022) anunciam isso de modo mais detalhado ao dizerem que,

Os filhos de sujeitos escravizados seguiam ainda pequenos para o trabalho para aprender algum ofício, enquanto os filhos dos senhores eram cuidados por amas de leite – mulheres negras – recebiam instruções jesuíticas enquanto aprendiam as primeiras letras, com professoras particulares, o que demonstra aspectos representativos da divisão de classe, social e econômica do atendimento a essas crianças (OLIVEIRA *et al.*, 2022, p. 64-65)

Diante desse acontecimento, pode-se dizer que as mulheres negras foram as primeiras educadoras de crianças brancas no Brasil. “Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras [...] contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abriram mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência” (EVARISTO, 2020, p. 30).

As desigualdades vivenciadas pelas crianças negras outrora, bem como a ausência de suas mães por estarem ocupadas no cuidado, normalmente, com as crianças brancas e os afazeres da “Casa Grande”, fizeram com que seus filhos fossem relegados de humanização. Esse fato histórico não só produziu imagens de tortura em outros tempos como permanecem

até hoje quando muitas mulheres e crianças negras continuam enfrentando a dura realidade das ausências. Exemplo notório disso foi o drama vivenciado por Mirtes Renata Souza, mãe de Miguel Otávio, morto ao cair do nono andar do Edifício Pier Maurício de Nassau, em Recife (PE), por negligência da patroa branca de sua mãe.

Um trecho da matéria intitulada “Miguel e a pedagogia do racismo”³⁰ publicada no portal do Geledés, de Matheus Gato e Maria Carolina Trevisan traz um pouco dessa realidade. Sobre ele, é descrito que “longe da mãe, Miguel, ainda pequeno [...] é uma extensão do corpo de sua mãe e também pertence, a sua maneira infantil, ao mundo do trabalho [...]” (trecho retirado da matéria). Nessa dimensão, Miguel não era criança escrava, mas teve sua vida ceifada por sua mãe não ter condições de cuidar somente dele. Cenas com essa mostram os resquícios do período escravocrata que se ainda reverberam nos dias atuais. No entanto, graças às lutas populares passos vêm sendo dados para que as infâncias tenham seus direitos garantidos e respeitados.

Sobre essa máxima, é importante contextualizar que a criança negra começa a ter acesso ao ensino a partir de instituições filantrópicas, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil - IPAI em 1899, Rio de Janeiro, sendo a primeira creche para os filhos das operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a qual também elaborava leis de proteção direcionadas a este público. Contudo, o ensino era separado: um para as crianças negras e pobres; outro para as crianças brancas e abastadas. No ensino de jardins de infância³¹, por exemplo, eram para os filhos de famílias brancas economicamente favorecidas. De um lado, instituições para crianças pobres, negras, órfãs e com deficiência. E de outro, instituições para crianças brancas abastadas, fazendo-nos observar que essas instituições de ensino não foram criadas visando à emancipação das mulheres ou à formação integral das crianças (KUHLMANN JR, 1998).

Inicialmente, as instituições tinham caráter assistencialista e eram voltadas, especialmente, para cuidados físicos como hábitos de higiene e atendendo à necessidade das mulheres pobres e negras. A autora em questão afirma que, no Brasil, por longo tempo, “a assistência social subsidia o atendimento à infância, de modo mais acentuado na creche, também vista como “um mal necessário” (VIEIRA, 1988, p. 4). Mas diante de tal contexto, com as lutas dos movimentos sociais, feministas e, principalmente, com a aprovação da Constituição Federal de 88, a criança passa a ser “um sujeito histórico”.

³⁰ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/miguel-e-a-pedagogia-do-racismo/>

³¹ Essa proposta pedagógica foi inspirada no pensamento froebeliano, oriundo do pedagogo alemão Friedrich Froebel, um dos primeiros a defender a primeira infância como fase decisiva na formação dos indivíduos nos aspectos social, afetivo e cognitivo (KUHLMANN JR, 1998).

A partir disso, outros documentos reafirmam o compromisso de cuidado às crianças por elas serem “um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 05/09, artigo 4). Só que embora tal premissa seja fantástica no papel, ela não é usufruída por toda criança; pelo menos não se ela for negra e pobre. Para Krammer (1999, p. 1), as crianças são seres sociais, “têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar”.

Importante esse destaque sobre a linguagem que a autora traz, pois diversas são as formas de desqualificar a população negra, entre elas, com a fala. Lélia Gonzalez, como guia de ilustração, cunhou o termo pretuguês como uma expressão que está para além da língua, já que enfatiza ações simbólicas, sonoras, corporais do jeito de expressar a língua, mas também para problematizar a insubordinação quanto ao português padrão que de alguma maneira invisibiliza quem somos e do que fazemos com a imposição do português brasileiro. “É um ato contra o embranquecimento da língua e do conhecimento, já que a língua é a materialização de como acionamos significados, histórias e possibilidades de sonhar transformações” (GONZALEZ, 1984, p. 238).

No Brasil, a primeira instituição de Educação Infantil que surgiu foi a creche, como afirma Rosemberg (1999, p.12) ao dizer que “[...] a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”. Com esses espaços, as mães podiam trabalhar e trazer o sustento familiar. Frente a isso, a creche foi importante para as mães que trabalhavam nas fábricas no início do período industrial, as quais tinham a quem confiar os filhos enquanto trabalhavam e continuam sendo necessárias para as mães trabalhadoras. A referida autora ainda vem declarar que “[...] a educação infantil tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola é uma atividade historicamente vinculada à produção humana e é considerada de gênero feminino”, já que sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais associados à produção da vida e das riquezas (ROSEMBERG, 1999, p. 11).

Não é por acaso que a maioria de nós, mulheres negras, ocupamos os espaços de Educação Infantil, muitas vezes sendo chamadas de “tia”, numa espécie de domesticação da nossa capacidade profissional. Paulo Freire reflete a despeito disso dizendo que ao sermos chamadas de “tia” em vez de professora, como ainda acontece, sobretudo na creche, é uma tentativa de diminuir o trabalho docente, pois remete a uma “[...] armadilha ideológica em

que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta” (FREIRE, 1997, p. 18).

Ao chegar à Educação Infantil me deparei com essa forma e outras formas de tratamento “menos importantes”, sobre as quais acredito que também é nosso papel desmistificar essa ideia criada. De algum modo, bell hooks (2003, p. 146) confirma meu pensamento ao descrever que “em sua forma ideal, o ensino é uma profissão de cuidado. Em nossa sociedade, contudo, todas as profissões de cuidado são desvalorizadas [...]”.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que visa o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, conforme a Lei 12.796/2013. E, mais recentemente, com o marco legal da primeira infância, instituído pela Lei no 13.257/2016, ficaram estabelecidos princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para crianças de até 6 anos, “em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano”. Para Geisa Ferreira (2022, p. 78), “[...] a educação infantil, por ser um dos primeiros espaços de socialização das crianças, é um espaço privilegiado para ser e viver uma prática educativa antirracista”.

No decorrer desses avanços traço um paralelo com a educação no tempo de escola da minha avó ou da minha mãe, cujas épocas não possuíam a educação infantil. Minha avó não estudou e minha mãe conta que iniciou os estudos tarde e ficou pouco tempo na escola, pois teve que trabalhar para ajudar na renda familiar. Ilustrando esse momento, lembrei-me da conversa entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães (1997) sobre escolaridade, na qual Freire diz que na sua infância o giz era constituído de gravetos e o quadro-negro, o chão. Por mais simples que sejam, tais recursos não foram acessibilizados por minha mãe e minha avó, à medida que sua educação se deu em meio à vida vivida; processo esse que não era suficiente para minha avó – parteira, por exemplo – pois requeria dela algum estudo, mas que foi sua sabedoria de vida que lhe fez ser uma grande mulher.

Preciso explicitar que também não fui contemplada com a etapa da Educação Infantil, visto que fui para escola com sete anos; e em diálogo com as professoras-colaboradoras igualmente percebi a mesma experiência, já que para muitas de nós a escola era a roça, a rua e os ensinamentos dos nossos pais. Isso porque, somente nos grandes centros havia creches, mas apenas iam as crianças cujas famílias estavam em extrema necessidade.

Nesse contexto, o contato com a natureza foi um espaço-escola de aprendizagem para mim assim como para as professoras colaboradoras e demais indivíduos da nossa geração. A natureza me oportunizou descobertas, alegrias, prazeres e conhecimentos. Com ela tive experiências primárias de ver, sentir, degustar, ouvir, cheirar, tocar e conectar comigo mesma,

com outro e com o meio, bem como aprender a respeitar os animais, contemplar as plantas, apreciar a chuva e o sol, observar o desabrochar e florescer das sementes. Essa dinâmica, com efeito, também despertou em mim saberes humanos, solidários, comunitários e sustentáveis; uma educação para a vida.

Cresci ouvindo e vendo meus pais terem uma relação de cuidado, respeito e preservação com a natureza. Maltratar os animais nem pensar. Também cultivavam sementes crioulas. As sementes crioulas são aquelas cultivadas e preservadas ao longo dos tempos pelos nossos antepassados. E para serem guardadas, minhas irmãs e eu separávamos os melhores grãos de feijão, milho e amendoim. Com eles também aprendi armazenar alimentos como feijão, milho, amendoim, farinha, beiju, banha de porco de um ano para outro. Não tinha ideia e nem sabia que esse processo era uma estratégia de segurança alimentar e nutricional³² para a preservação da biodiversidade e autonomia ao homem e a mulher do campo.

Vou pro campo
No campo tem flores
As flores têm mel
Mas a noitinha estrelas no céu, no céu, no céu
O céu, da boca da onça é escuro
Não cometa, não cometa
Não cometa furos
Pimenta malagueta não é pimentão, tão, tão, tão[...]
(Renato Teixeira e Xangai)³³

A canção acima me traz afetuosas recordações da roça, da quinta de hortaliças e verduras (elas chamavam desse nome) de tia Santinha e dona Izabel, da colheita de caju na roça de Tio Tiago, da colheita da mangaba no “tabuleiro”³⁴, bem como os cozidos de tomatinho, bredos, farinha com pimenta *in natura* e manga com sal. Nesses espaços aprendi plantar, cuidar, colher, compartilhar. Eram espaços de muita alegria e aprendizagem.

O respeito aos animais, o cuidado com a natureza, o compartilhar e solidariedade são influências dos ensinamentos passados por pai e mãe e estão presentes em mim e onde atuo busco compartilhá-los. O cuidado com a natureza é uma prática da cultura negra brasileira, aprendemos desde muito cedo e passamos de geração a geração. Em uma instituição da Educação Infantil que lecionei percebi que era comum algumas crianças maltratarem os

³² A Segurança alimentar ocorre quando todas as pessoas têm acesso físico, social e econômico permanente a alimentos seguros, nutritivos e em quantidade suficiente para satisfazer suas necessidades nutricionais - Conferência Mundial da Alimentação (CMA) de Roma em 1996.

³³ Trecho retirado da música, 'Meninos', Álbum: “Aguaraterra”, lançado no ano 1996.

³⁴ É o nome dado pelas pessoas, em sua maioria mulheres, que catam a mangaba. Uma grande propriedade de fazendeiros onde se encontra os pés da mangabeira.

animais, entre eles, o sapo, e isso fez com que pautasse ações de sensibilização levando as crianças a não maltratarem os animais.

Esses momentos eram através de contação de histórias, exibição de pequenos vídeos, músicas e apresentação de fotos. Como criava o sapo “Teobaldo” ficou mais fácil dar exemplos. A partir disso, nas rodas de conversa as crianças começaram a falar de pessoas que maltratavam os animais na rua e/ou nas suas casas, e entre lá estava novamente o anfíbio. A sensibilização proporcionou que elas deixassem de maltratar o animal. Sendo assim, a história se espalhou a ponto de crianças de outras escolas virem visitar o sapo Teobaldo e até criar histórias sobre ele.

Ainda com foco na natureza, as crianças e algumas famílias, sob meu auxílio, fizeram uma horta escolar, com jardim ornamental e farmácia viva com plantas nativas da região; projeto esse fruto de um ensino aprendizagem permeado pela colaboração coletiva. Destaco que na construção desses espaços contava com a participação de agricultoras, lideranças locais e algumas famílias que compartilham seus saberes. Isso se confirma no pensamento da pedagoga negra, ativista e intelectual, Azoilda Trindade (2013), no qual afirma que o corpo, a natureza, a infância e a coletividade são valores civilizatórios afro-brasileiros que estimulam a viver outras inspirações de educação que buscam romper com o modelo eurocêntrico.

O brincar foi outra forma de aprendizagem que tanto eu quanto as professoras-colaboradoras tivemos na infância. No brincar a gente faz conexões entre o que nos pertence e o que pertence ao meio, permeando a realidade adulta e formal. É tanto que trazíamos a vida adulta para as brincadeiras. Nessa perspectiva, costumo dizer que na vida adulta a brincadeira é o trabalho e o brinquedo o salário. Só precisa observar como a criança se comporta quando termina uma brincadeira que ela quer continuar ou quando um brinquedo dela é tomado, é perdido. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que não é o “não brincar”, pois está ligado a um plano da imaginação. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos (BRASIL, 1998).

Frente ao exposto, entendo que o brincar é o fio condutor da constituição da nossa subjetividade. A música “Redescobrir” de Elis Regina (1980), ressalta essa ideia ao mencionar que “como se fora brincadeira de roda (memória), jogo do trabalho, na dança das mãos (macias), no suor dos corpos, na canção da vida (história), o suor da vida no calor de irmãos (magia) [...]”. Tal perspectiva faz conexão com o que penso, pois é um (re)descobrir constante da criança em relação ao seu ambiente, de si mesmo e do outro.

O brincar se faz presente nas diversas formas através de brincadeiras, jogos, piqueniques, musical, cirandas, bem com galhos flexíveis de árvores frutíferas. Assim, fica

nítido que “[...] carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura [...] da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...]” (FREIRE, 1992, p. 16). Recordo-me, por exemplo, que juntamente às crianças do grupo 5, “Creche Tia Maria”, criamos a música boi multicolor contrapondo ao “boi da cara preta”.

Boi, boi, boi, boi da cara azul, brinca com essa criança que tem medo de urubu, não, não, não, não coitadinha, mesmo que ela chore ela é muito bonitinha; boi, boi, boi, boi da cara vermelha, brinca com essa criança que tem medo de ovelha, não, não, não, não coitadinha, mesmo que ela chore ela é muito bonitinha; boi, boi, boi, boi da cara amarela, brinca com essa criança que tem medo de panela, não, não, não, não coitadinha, mesmo que ela chore ela é muito bonitinha; boi, boi, boi, boi da cara branca, brinca com essa criança que tem medo de carranca, não, não, não, não coitadinha, mesmo que ela chore ela é muito bonitinha (Adaptação da canção “boi da cara preta” pelo grupo 5)

O contato com a natureza é uma possibilidade de conexão com o sagrado e o brincar com a criatividade, ambos humanizam e transformam o que nos cerca e alegria nosso corpo; esse corpo adulto que pulsa e busca registro no corpo criança. E sobre o corpo, as pesquisadoras Gisele Brandelero Camargo e Marynelma Camargo Garanhani (2022) o definem da seguinte forma: “é o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo do adulto ou corpo de idoso, por ter características particulares e por ser menor afetado pelas codificações sociais [...]” (CAMARGO; GARANHANI, 2022, p. 6).

Sobre esse olhar, ele pode ser menor afetado, mas ficam registradas marcadas positivas ou negativas, porque ele se expressa de diversas formas, entre elas, na escrita. Lembro-me da minha orientadora sugerir sobre trazer meu corpo nesse texto, mas eu não percebia tal metáfora e só depois consegui entender que o corpo negro está presente nas nossas ações, nas nossas escritas, de modo que “os corpos não são e nunca serão iguais”, já que “trazem marcas e memórias, em relação às populações negras, especificamente seus corpos trazem singularidades utilizadas por formato das desigualdades raciais e sociais que mantém como alvos do racismo [...]” (OLIVEIRA et al., 2022, p. 74). Não destoante dessa premissa, Camargo e Garanhani (2022) relatam que,

Se assumirmos que o corpo em movimento é uma das maneiras válidas da criança ser e estar no mundo, se alterarmos o entendimento sobre a forma como elas produzem cultura, interpretam o mundo, se relacionam, se moldam e influenciam os constructos sociais, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância e/ou infâncias e, conseqüentemente, alterar nossa perspectiva

no processo pedagógico, invertendo a centralidade do processo de escolarização. (CAMARGO; GARRANHANI, 2022, p. 12)

Esse corpo me impulsiona enquanto educadora a levar para o ambiente escolar essas experiências da natureza e do brincar como práticas pedagógicas enraizadas no meu corpo que me ensina a compartilhar, a soltar a criança que habita em mim e que pulsa e retorna. Ainda sobre o corpo, merece nossa atenção a forma como as crianças negras são tratadas e cuidadas.

A pesquisadora Fabiana de Oliveira (2004) constatou na sua dissertação “Um estudo sobre a creche com a seguinte questão: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?” o tratamento diferenciado por parte de professoras, ao enfatizar que: “[...] a criança era negra ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras [...], ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de algum apelido” (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

A autora destaca ainda que as crianças negras de alguma forma são excluídas do “carinho” das docentes por não interessarem tanto a elas, ficando sem participar de determinadas práticas educativas. Uma tendência de rejeição ao corpo das crianças negras, por isso chamou tais práticas educativas de “micropenalidades do corpo”. Tais situações, infelizmente, são alimentadas pelo racismo estrutural e ainda continuam agredindo o contexto escolar.

Desse modo, entendemos que uma distribuição desigual de afeto na interação entre adultos e crianças, para além de uma atitude racista também fere um dos pilares da Educação Infantil, pois o afeto é parte dos cuidados e da garantia do desenvolvimento saudável na infância e está relacionado diretamente às sensações de segurança que produzem emoções muito importantes para a criança pequena. Nós que trabalhamos com a primeira infância temos o compromisso de entendermos sobre o corpo para não reproduzirmos atitudes de exclusão, o que reafirma a necessidade que o recorte racial seja pautado nas políticas educacionais. Para Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2011, p. 51), “[...] se não se construírem políticas raciais, sempre haverá mais negros nessa situação [...] e a tese de que o preconceito de classe é mais forte que o preconceito racial”. A perspectiva de Nilma Gomes (1995) parece coadunar com essa máxima ao enfatizar o seguinte:

[...] raça não é usado com um sentido reduzido e tradicional, ou seja, que os grupamentos sociais com características biológicas semelhantes, geralmente transmitidas por hereditariedade e que são visíveis a olho nu como: a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros, são superiores ou inferiores entre si. Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui

historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. É neste sentido que o termo raça é usado neste trabalho (GOMES, 2019, p. 02)

Infelizmente, as atitudes racistas vêm de longo tempo na história e elas acontecem nos diversos espaços da sociedade, entre eles, nas escolas e nas relações estabelecidas, entre crianças/crianças e adultos/crianças expressas no cotidiano e/ou através de práticas pedagógicas com resquícios coloniais, como por exemplo, crianças negras recebem menos afeto, são pouco abraçadas, apressadas para comerem rápido, às últimas a terem os cabelos penteados (se tiverem) e muitas vezes retornam para suas residências sem serem atendidas.

Dessa maneira, crianças aprendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens simbólicas ou, ainda, mensagens ocultas, a exemplo da mídia que muitas vezes dá características positivas aos brancos e negativas aos negros e indígenas nos serviços que atuam. Relembro-me de um episódio no qual presenciei na escola em que trabalhava que crianças negras no desfile de sete de setembro saíram acorrentadas como escravas, não lhe restando outra representação e quando questionei a equipe escolar e outras colegas acharam normais e me justificaram que as crianças estavam tendo oportunidade de participar do evento.

Para Nilma Gomes (2017, p. 1.040), “a infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações. Antes, eles são aprendidos e socializados em sociedade, na família, na mídia, nos relacionamentos, na vivência da desigualdade” e, também, nas instituições educacionais. A autora ainda afirma a predominância do silêncio pedagógico que acontece no ambiente escolar dizendo que a “discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”.

A autora nos alerta que não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. Muitas vezes são estratégias usadas para não se posicionar diante do assunto. Nota-se que quanto menor as crianças, menos as questões étnico-raciais são discutidas, tanto na família quanto na escola. Nessa esfera, a legislação pauta a necessidade de eliminação de qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo, mas ela precisa sair do papel e ir para o chão das instituições da Educação Infantil. Sabe-se, portanto, que a legislação por si só é ineficiente se não houver uma mobilização por projetos e políticas públicas (MUNANGA, 2020).

É compromisso nosso sensibilizar as crianças sobre o racismo, pois a negação do debate não impede, camufla. As características fenotípicas e os traços culturais que justificam

hierarquização social operam as relações econômicas, políticas e sociais entre as pessoas, pela ideia de superioridade de um determinado grupo sobre outro. Não só isso, ela se materializa na baixa autoestima, no não reconhecimento social, no preconceito, na discriminação e na exclusão, levando a criança negra a se sentir inferior, feia, menos humana. Desse modo, não se trata de trocar o modelo eurocêntrico de raiz europeia pela matriz africana, mas sim, de ampliar o foco para a diversidade étnico-racial, demonstrando a importância desta diversidade na sociedade (BRASIL, 2004).

Na tese de doutorado “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil” de Cristiane Teodoro (2011) encontrei o relato de Giovanna que deseja ser diferente ao justificar dizendo o seguinte: “[...] queria ser branca como minha mãe. E, também, porque todo mundo dá risada”. Esse relato, com efeito, demonstra o afeto que a criança tem por sua mãe, a vontade de ser parecida com ela e justifica: “[...] ser preta é motivo de escárnio para as demais pessoas [...]” (TEODORO, 2011, p. 126-127). Diante disso, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil pedem um olhar contínuo de valorização da nossa história e cultura africana.

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21)

Isso afirma a necessidade de trabalharmos as relações étnico-raciais na sala de aula durante o todo o ano letivo, sendo mais intensificado quando ocorrer atitudes que demandem reflexão, pois crianças entendem e sabem quando são excluídas e discriminadas, muitas vezes não falam, mas sentem. Isso porque, trago na memória uma vez em que uma criança autista, no momento em que estava contando uma história com referências afro-brasileiras, veio até a mim, tocou nos meus cabelos e interagiu comigo. Algumas crianças ficaram observando, outras se levantaram e pegaram no meu cabelo. Aproveitei o momento para perguntar quem tinha o cabelo como o meu e pele da minha cor. Algumas crianças responderam que tinha a cor da pele e o cabelo como o meu, outras só o cabelo e as demais ficaram só observando.

Meu cabelo enrolado
 Todos querem imitar
 Eles estão baratinados
 Também querem enrolar
 (Seu Jorge)³⁵

³⁵ Trecho retirado da música, 'Olhos Colorido', Álbum: “Música para Churrasco”, Vol.1, lançado no ano 2012.

O cabelo é uma expressão da nossa identidade, o nosso poder que permite afirmar quem somos. Afirmando isso, porque era chamada de “cabelo ruim” e quando aceitei o meu cabelo, não mais me incomodava, passando a ser charme e algo que me identificava. Além do cabelo natural, o uso de adereços (turbantes, torços, vestimentas coloridas) incorporados a minha prática como pertencimento e valorização da minha pertença, também passaram a fazer parte das estratégias de fortalecimento para minha autoestima.

Com isso, ficou cada vez mais expressivo mães que compartilham comigo sobre suas crianças pedirem para usarem torço como eu usava, o que as fazia confeccionar o material para que suas crianças usassem ao ir à escola. Assim, percebo que as crianças não têm consciência sobre esses acontecimentos e sua relevância na maneira como se identificam, mas percebem e copiam situações positivas ou negativas ocorridas no cotidiano escolar. Nesse caso, felizmente, uma atitude proativa que fortalece nossa identidade negra.

Sobre a questão relacionada ao cabelo, Maria Aparecida Silva Bento (2012, p. 9) observa que “Se a criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas”. Isso de alguma maneira mostra a importância da adoção de práticas que valorizem aspectos identitários comuns ao povo negro.

Outras ações que também eram desenvolvidas tais como contação de histórias sobre a cultura africana, dramatização, cantigas, músicas africanas, exposição de imagens de crianças e personalidades negras, desfile da beleza negra, execução de penteados africanos eram realizados e aos poucos, as colegas de trabalho iam incorporando as questões étnico-raciais nas suas práticas pedagógicas. Recordo-me, em meu trabalho, de uma atividade com imagens de pessoas espalhadas pela sala, enquanto as crianças negras escolhiam imagens de pessoas brancas, justificando que as negras eram feias. Infelizmente, isso ainda é algo muito comum. Minha geração, por exemplo, não teve esse incentivo já que não existiam as leis que existem hoje e nem a cultura da valorização da história africana e afro-brasileira. Em contrapartida, vale ressaltar que na etapa da Educação Infantil, em alguns documentos, percebe-se ausência às questões étnico-raciais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA situa a criança como sujeito de direitos e que qualquer violação de direitos contra a criança é crime, mas não destaca a questão racial na garantia dos direitos, da inclusão e da igualdade. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, somente dois parágrafos abarcam as questões étnico raciais, dentro

do viés da diversidade, sendo que o primeiro parágrafo se destina à cultura negra e até a Lei nº 10.639/2003, a qual versa sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, só que ela não é obrigatória na Educação Infantil.

Somente o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana implementa a Lei nº 10.639/03, ao ratificar que: “Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo” (BRASIL, 2014, p. 13).

Ainda que com as lacunas existentes na legislação vigente, no que diz respeito às relações étnico raciais é importante registrar que a Portaria nº 156, de 20 outubro de 2004, a qual incluiu o campo cor/raça nos formulários de estudantes e profissionais em sala de aula no Censo Escolar da Educação Básica, como um dos resultados da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) de 2003, é fruto do diálogo estabelecido entre o INEP e órgãos governamentais dedicados à promoção da igualdade racial, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, além dos movimentos sociais ligados à questão racial.

Esse processo, com efeito, proporcionou o reconhecimento do Censo Escolar como instrumento para coleta de informações da Educação Básica. “No caso da educação infantil, a frequência também é similar, ainda que menor entre as crianças negras. A média brasileira é de 41,2%, sendo 42,9% da população branca e 39,8% da população negra” (BRASIL, 2014, p. 3). Nesse sentido, a inclusão do item cor/raça no formulário da escola é um importante instrumento que abre possibilidade da família e escola começarem a declarar sua cor/raça. No entanto, esse formulário ainda é pouco difundido nas escolas. Constata-se isso quando nos deparamos com ausência de dados quantitativos de crianças negras matriculadas na instituição, pois como justificativa é dito que “não precisa”.

Isso se confirma nas matrículas na etapa da Educação Infantil de Valente³⁶, a saber: 2016 foram 1.202 crianças matriculadas, 98 declaradas negras; 2017 foram matriculadas 1.154 crianças, 77 declaradas negras; 2018 foram matriculadas 1.172 crianças, 71 declaradas negras; 2019 foram matriculadas 1.165 crianças, 77 declaradas negras e 2020 foram matriculadas 1.087 crianças, sendo 56 declaradas negras. Esses dados nos levam a refletir que

³⁶ Dados passados em 09 de dezembro de 2021 pela técnica da Secretária de Educação de Valente (BA) alimenta o sistema.

poucas famílias se reconhecem negras, o que dificulta também o acesso às políticas públicas afirmativas para a população negra, pois a falta de informações no sistema é importante e pode intensificar ações no âmbito das questões étnico-raciais levando as famílias, a escola e a comunidade a conhecerem direitos.

Somos mais de 50% da população brasileira e precisamos reafirmar nossos cabelos crespos naturais, cor da pele, traços fenotípicos, bem como a beleza da diversidade que compõe as diferenças para enaltecer nossa história e a cultura nas mais diversas áreas do conhecimento (medicina, economia, engenharia, culinária, música, literatura, artes em geral, ciências e manifestações populares). Essa contribuição para a sociedade é de grande relevância, pois reafirma o legado étnico dos povos da diáspora negra, o que demanda um currículo que atenda essa necessidade. Nessa expectativa, concordo com Gomes (2017):

Construir um currículo emancipatório na Educação Infantil que compreenda a raça como um dos seus eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo. O direito à saúde, ao trabalho e à segurança estão intrinsecamente articulados à educação. Se eles falham, também falhará a educação. Se a ausência da garantia desses direitos afeta todos os sujeitos da educação em toda e qualquer categoria de idade, a infância será a mais prejudicada. E se a infância será a mais prejudicada, sofrerão ainda mais as crianças negras pela já constatada vivência do racismo e da confluência das desigualdades, das injustiças e seus impactos que recaem sobre a sua diferença racial inscrita na pele, no corpo, na ancestralidade. (GOMES, 2017, p. 1024)

Mesmo com os desafios existentes, um currículo já vem sendo repensado por muitas de nós, muitas vezes não sistematizado e não divulgado, mas que a partir da didática e de metodologias insurgentes nossas práticas pedagógicas mais implicadas vem sendo incorporadas às realidades de crianças negras na primeira infância, sobretudo no tocante ao acesso a brinquedos, brincadeiras, músicas, vídeos, livros, desenhos, comidas, vestimentas e ambientes que representem a diversidade, a pluralidade e a identidade étnico-racial. Essa demanda exige formação continuada e que extrapole os muros da universidade. Conforme Iris Verena Oliveira (2017, p. 648),

Ao promover espaços de formação onde invenções de si e dos outros são expostas e confrontadas pelos pares, possibilita-se a explicitação dos mecanismos do racismo nas construções que fazemos. Nesses momentos, as relações entre universidade e escola não ocorrem fundadas na arrogância de quem aponta o dedo, mas na possibilidade de construção de diálogo, onde não existem garantias, uma vez que o objetivo não é convencer/converter o outro, mas possibilitar o acesso a discussões que emergem de suas experiências.

Fica nítido, portanto, que formação não deve ser um pacote pronto que a universidade vai levar à escola, nem tampouco que nós sozinhos vamos resolver os problemas, uma vez que uma série de etapas precisa ser evidenciada, como bem ressalta Oliveira (2017). Dessa maneira, a formação-ação deve ser uma partilha de saberes, de fortalecimento das lutas e apoio às redes colaborativas que contribuem no combate a desigualdade, preconceito e racismo ainda presentes na sociedade. Tais questões nos exige pensar a inclusão da humanização, visto que “[...] o desenvolvimento de uma prática pedagógica para a humanização de todas as crianças no contexto da Educação Infantil é preciso mais que a promulgação de leis afirmativas, faz-se necessário o engajamento e preparação do corpo docente [...]” (GOMES; SILVA; GEBARA, 2020, p. 5).

Com base nesses desafios postos, percebo que não há uma receita pronta e acabada para tecer ações consistentes para amenizar essa conduta criminosa de que se trata o racismo, porém, caminhos podem ser empreendidos para a valorização e cuidados da negrinfância; essa infância com desafios, encantos e possibilidades, afirmo isso a partir das minhas vivências e das interações com as professoras-colaboradoras dessa pesquisa. Sendo assim, como afirma Nilma Lino Gomes (2019, p. 1.023), “[...] ainda temos uma escassa produção teórica educacional sobre crianças negras” e desse modo, “a persistência dessa situação lacunar e a ausência das crianças negras como sujeitos de direito são profundas”. Trazer a infância negra é pensar a minha própria infância, é trazer relatos semelhantes das professoras-calaboradoras dessa pesquisa. É buscar me curar, trazendo a NEGRINFÂNCIA como caminho que combata o racismo e enalteça a cultura e história negra.

5 MODO DE PREPARO DE UMA ESCRIVIVÊNCIA

Destaco neste capítulo a busca de informações que me levassem a entender os caminhos de uma metodologia insurgente na perspectiva de um “escrever-acadêmico” aliado a ideia de negrifância para trazer minhas experiências e desafios como mulher negra às vivências das professoras-colaboradoras desta pesquisa. Nessa expectativa, surge a escrevivência como uma possibilidade que me convida a escrever não como escrita de si, mas “escrita de nós”, como bem afirma Conceição Evaristo (2021).

A escrita, assim, torna-se um fio condutor, “[...] 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). Com base nisso, compactuo com a ideia de Iris Verena Oliveira (2021, p. 8) ao afirmar: “vejo as escrevivências como possibilidade de escrever sobre o que estou sendo [...] o que apresento como narrativa em primeira pessoa. Portanto, tomar a escrevivência como experiência rasurada na pesquisa em educação significa relatar instantes”.

No mestrado vivi inquietações epistemológicas e comecei a entender os caminhos metodológicos de uma pesquisa. Entretanto, foi no grupo de pesquisa “Currículo, Escrevivências e Diferença”, do qual faço parte, que outras vozes foram me dando pistas e me ajudando a entender uma metodologia insurgente; essa “escrita de nós”. Os debates, as leituras e as provocações pedagógicas instigadas nesse grupo foram me levando a entender a escrevivência.

Não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso. A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes. O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá. Nos apropriamos dos abebês das narrativas míticas africanas para construirmos os nossos aparatos teóricos para uma compreensão mais profunda de nossos textos (EVARISTO, 2020, p. 38)

Este olhar descrito por Evaristo (2020) através do espelho de Oxum significa as potencialidades em mim e meus pares, e no espelho de Iemanjá as experiências individuais com as professoras-colaboradoras no lugar-espço dessa pesquisa de informação e formação que trago das minhas andanças. Diante desse emaranhado de percepções, sigo me questionando e ao mesmo tempo percebendo que a escrevivência faz parte do meu processo, pois talvez eu não tinha consciência e nem conhecimento, porque ela é viva e não está fora,

mas dentro e querendo ressignificar minhas dores, incentivar minha escrita e valorizar meu potencial.

Já no que diz respeito à escrevivência no currículo escolar, Iris Verena (2017, p. 652) “[...] toma a escrevivência como possibilidade para pensar a relação entre conhecimento e currículo no âmbito da produção das intelectuais negras, a intenção é destacar as fissuras, brechas, vazios e o impensável”. Ela ressalta ainda a importância da “formação de professores lastreada por suas escrevivências [...] cuja valorização das experiências de docentes é o resgate de uma suposta herança ancestral” (OLIVEIRA, 2017, p. 649).

Em face do enlace dessas ideias, não parei na busca porque faltaram ingredientes para completar o preparo dessa escrita, haja vista que encontro a conversa e trago para o diálogo com a escrevivência, porque a conversa está para a oralidade assim como a escrevivência está para a escrita. A conversa – uma técnica metodológica aplicável em diferentes tipos de discurso e em todas as formas possíveis de comunicação – neste aporte metodológico, é trazido em busca de entender atravessamentos, particularidades, individualidades, semelhanças e idiosincrasias as quais permeiam os fragmentos das mensagens, esforçando-se para dar conta do sentido da conversa.

“Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se) é um desafio instigante e provocativo [...]” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 34). Conversamos enquanto estudamos, pesquisamos e ensinamos, porque a conversa faz e é parte do cotidiano. Ela pode ser formativa, aleatória, contínua e acontece nos espaços sem formalidade e sem pré-agendamento. Ela acontece e é produzida com e não sobre o(a) outro(a). É um momento vivo, de trocas e partilhas construídas coletivamente.

Nessas buscas vou inserido outros ingredientes, formado assim um “caldeirão pedagógico de escrevivências” que inclui a roda, já que para mim tem magia de encantar, de criar laços afetivos e contribuir para a socialização e a interação das pessoas. “A roda, por exemplo, uma ação que está absolutamente presente nas práticas “[...] pode ser identificada nas mais diferentes expressões culturais negras. A roda está na capoeira, no samba, no jongo, no candomblé e no trabalho com as infâncias” (OLIVEIRA et al., 2022, p. 70).

Já a carta, que surge por influência de Paulo Freire, aparece também em bell hooks que aparenta gostar e escrever em forma de carta. Trago ainda Carolina de Jesus³⁷ que foi uma das pioneiras na sua forma inusitada de escrita. Isso tudo para dizer que a roda, a carta e a

³⁷ Carolina Maria de Jesus foi uma escritora, compositora e poetisa brasileira, mais conhecida por seu livro Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada, publicado em 1960. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

conversa são perspectivas da escrevivência; um tripé que se entrelaça na e com a escrita de nós, como bem afirma Evaristo ao dizer que “escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade” (EVARISTO, 2020, p. 35).

Não é tão fácil ir entrelaçando memórias e suas narrativas, pois ora me encontro, ora me desencontro. Acredito que isso seja em razão do desafio de escrever saindo dos cânones tradicionais da academia, pois aqui trago bell hooks quando ela fala que a crítica aos cânones permitiu que a voz de intelectuais visionárias fosse ouvida e cita Gayatri Spivak que com ousadia ressalta: “[...] a questão do cânone libertário é, na realidade, uma questão política: garantia de autoridade [...]” (hooks, 2021, p. 41). Assim, a gente vai se descobrindo e autorizando a narrar-se.

Não destoante dessa premissa, metáforizo o modo de preparar essa escrevivência utilizando a alusão do ato de cozinhar, pois retomo aos momentos de produção de quitutes, doces ou salgados da agricultura familiar que fazia com minha mãe e/ou no trabalho doméstico. Trazer esse modo de preparar como metodologia é uma forma de narrar a vida tal como ela foi, outrora: marcada por bons momentos em família ao redor da cozinha e dos afetos.

Assim, imagino que o ato de cozinhar é mágico e encantador quando se propõe a produzir uma “iguaria apetitosa” e gratificante, como acontece com a escrita. É uma descoberta individual e sem seguir um receituário formal, pois apenas são precisas algumas pitadas de entusiasmo, criatividade, nuances dialógicas, tons de ajuda mútua e subjetividade, já que mesmo tendo uma receita formalizada e seguindo todas as etapas não existem garantias de que o prato sairá perfeito conforme quem ensinou e/ou passou a receita. Isso porque, há segredo no fazer e por isso entendo a ideia de uma pesquisa nunca totalmente pronta, perfeita e acabada.

Enfim, trilho pela escrevivência como operador teórico-metodológico na busca da minha autoria no campo acadêmico, tendo como perspectiva a roda, a carta e a conversa como tripé para uma “escrita de nós”, sem deixar de trazer a educação popular que faz parte do meu caminhar no qual corpo, vivências e escrita se entrelaçam na “ação-reflexão-ação” e no “aprenderensinaraprender”. A opção acima, portanto, deve-se ao fato de favorecer o campo de produção científica, do acolhimento e da validação do legado histórico e cultural da população negra. Uma escrita para incomodar as práticas hegemônicas, misóginas, heteronormativas e racistas.

5.1 AS RODAS AFROPEDAGÓGICAS

Abre a roda, tin do lê
 Abre a roda, tin do lá
 Abre a roda, tin do lê, tin do lê, tin do lá
 (Lydia Hortélio)³⁸

As rodas afropedagógicas surgiram no processo da escrita do projeto de intervenção. Defino as rodas como um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de conhecimentos, um espiral na perspectiva do movimento de “ação-reflexão-ação” e “aprender-ensinar-aprender” de perguntas geradoras e interrogações. Na roda a gente brinca, canta e dança, pois é o nosso corpo em movimento criando. Na roda não há centro, nem principal, tem gente compartilhando emoção, sentimentos e saberes. A cantiga acima, da educadora e musicóloga, Lydia Hortélio, faz esses movimentos de criação e de ludicidade.

Nogueira (2017) define a roda como algo que “inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como subalterno, minorias [...]” e enriquece a maneira habitual como pensamos o que somos para “proporcionar críticas a respeito de nossas práticas” (NOGUEIRA, 2017, p. 410). Tal perspectiva seria uma forma de africanização e valorização da nossa cultura. Assim, nas rodas busco construir cenários que estimulem a produção de escrevivência das professoras-colaboradoras, bem como identificar as percepções sobre o tratamento de questões étnico-raciais no ambiente escolar. Uma proposta para falar sobre nós, de recordar momentos, ativar memórias e pautar acontecimentos que marcaram positiva e/ou negativamente a nós mesmas.

A partir disso, foram construídos roteiros metodológicos para esses momentos, a saber: integração das participantes; compartilhamento de ideias; articulação das conversas; escrita das cartas e avaliação do momento. Dessa maneira, foram realizadas quatro rodas de forma lúdica e participativa através de vivências, dinâmicas, músicas, exibição de pequenos vídeos, leitura de poemas e escrita de cartas com as professoras-colaboradoras. Além disso, organizei três rodas com as crianças da creche e pré-escola com brincadeiras, jogos, cantigas e contação de histórias.

Durante as rodas foram disponibilizadas imagens, objetos do repertório afro-brasileiro, livros, publicações e artesanatos, proporcionando aproximação das transversalidades de saberes tanto para as crianças, quanto para as professoras-colaboradoras a descobrirem suas

³⁸ Trecho retirado da música, 'Abra Roda, Tin Dô Lê Lê', Álbum: Abra a Roda Tin Dô Lê Lê, lançado no ano 2020.

próprias linguagens e valorizar nossa etnia. Buscando a ética na pesquisa em educação, opto por não divulgar os nomes das professoras, ainda que tendo conhecimento de que nossas conversas não lhe causariam quaisquer danos. Ainda assim, optei pelo anonimato como demonstração de cuidado, afeto e atenção. Dessa maneira, os nomes das professoras-colaboradoras foram substituídos por elementos da natureza.

Na primeira roda contou com a participação da gestão escolar e iniciei com breves conversas. Logo em seguida, fiz a apresentação da proposta do projeto de intervenção na qual algumas dúvidas foram respondidas. Após esse momento foi feita a leitura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelas professoras-colaboradoras e também, neste momento nossa agenda de encontros foi definida.

Na segunda roda iniciei com a acolhida das professoras-colaboradoras trazendo a música “Pai nosso Africano”³⁹, no qual elas externavam suas opiniões e a importância do respeito à diversidade religiosa, destacando, inclusive, que a escola deve ser laica, mas muitas vezes prevalecem algumas regiões em detrimento de outras. Prova disso é calendário escolar respeitar muitos feriados religiosos, cristãos por exemplo, mas que muitas dessas datas comemorativas e/ou religiosas geram desconforto para algumas crianças. Isso porque, muitas delas sentem ausências de seus familiares ou são de religiões que as famílias proíbem participar.

Ainda nesse momento realizei a leitura do poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo (2017):

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio./ecoou lamentos de uma infância perdida./A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo./A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias debaixo das trouxas roupagens sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à favela/A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue fome./ A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas./ A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato./ O ontem – o hoje – o agora./Na voz de minha filha se fará ouvir o eco da vida-liberdade (EVARISTO, 2017, p. 24-25)

O texto poético mexeu com as professoras-colaboradoras. Algumas relataram que se viram na trajetória apresentada no poema e um silêncio tomou conta, como se despertasse a consciência de ser negra e mulher; uma viagem à memória. O trecho “A voz de minha bisavó/ ecoou criança/nos porões do navio” trouxe lembranças do passado de sofrimento que não se pode e nem se quer esquecer”. Depois, as professoras-colaboradoras foram convidadas a falarem sobre suas infâncias através de cartas, com a sugestão do seguinte título: “Carta para

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=301crFCeng0>

você criança”. O intuito era um mergulho na infância, com atenção especial à forma como as questões étnico-raciais atravessaram a vida delas.

Já o início da terceira roda se deu com exercícios corporais. Logo depois foi feita uma vivência intitulada “eu e minha criança” em que todas fizeram uma viagem a sua infância. Enaltecemos a dinâmica, pois temos uma criança interior que acessa memórias positivas como o entusiasmo, leveza, curiosidade, humor e espontaneidade, mas também temos as experiências negativas como desamor, exclusão e abandono, que geralmente geram dores e impactando nossas vidas. Essas dores certamente retornam na vida adulta e muitas crianças/adultas negras vivenciaram ou vivenciam essa realidade.

Após o momento, alguns sentimentos foram compartilhados: boas recordações, as brincadeiras no caminho da escola, na roça, na casa da avó, o trabalho na roça e o doméstico, que roubavam o tempo de brincar; os dramas pelo abandono dos pais, histórias de assombração, as noites de lua cheia, os brinquedos inventados, as frutas roubadas, as frutas degustadas com sal e as lembranças de dores. Depois desse compartilhamento, o desafio colocado foi o de falar/escrever sobre a infância na atualidade, elaborando uma “carta para a criança mais desafiadora com a qual você já conviveu”.

Na quarta roda, iniciamos com uma dinâmica de acolhida ao som de uma música instrumental africana. Posteriormente, apresento um pequeno vídeo “Herói de Todo Mundo” de Carolina Maria de Jesus, interpretado pela atriz Ruth de Souza. De forma resumida, o vídeo mostra a mulher negra e pobre de um Brasil não tão distante. Além disso, ele retrata a fome, a pobreza, a solidão, a maternidade, o amor e diversos outros temas. Na sequência, lancei as seguintes perguntas: a) “O que é ser professora da Educação Infantil?” e b) “Você gostaria de ser a sua professora da Educação Infantil?”.

5.2 REGISTRANDO MEMÓRIAS

Relatar sobre os caminhos trilhados na vida requer revisitar as memórias e fazer uma viagem ao passado intercalando com o presente. Há momentos que incomodam, outros aliviam, e alguns as lágrimas descem, já em outros o encanto aparece. Por isso, há sempre dúvidas no sentido de “por onde começar?” ou “o que escrever?”, mas que fazem parte da manifestação de escrever. Paulo Freire chama tais dúvidas de “palavras geradoras”, enquanto Evaristo as chama de “interrogação”. Só que “o que seria escrever nesse mundo? Nessa empreitada, admito que “a escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação” (EVARISTO, 2022, p. 35) e por isso sigo interrogando sempre. Assim, foi com base nessa

perspectiva que criamos diversos enlaces nas narrativas das professoras-colaboradoras da pesquisa.

5.2.1 Carta para você quando criança

A carta é uma escrita de reflexão, dando a possibilidade de registrar sentimentos, emoções, dicas e permite externar memórias, desejos, sonhos, histórias e escritas-vivências.

Desse modo, Terra narra um pouco da sua história ao dizer que:

Sou a filha mais nova da família e éramos bastante animados quando criança. Minha irmã mais velha vivia dizendo que nossa mãe me bajulava porque era a caçula, só que quando ela casou, há pouco mais de oito anos, fui morar com ela em outro município para cuidar do meu primeiro sobrinho. Importante lembrar coisas como essas, pois morávamos no espaço rural, a gente brincava com primos e vizinhos e em quase todas as casas da vizinhança. Às vezes já dormimos lá nessas casas. Nossos pais permitiam, porque não tinham maldade e também porque nunca houve nada que nos impedisse disso (TERRA, 2022)

Ainda nesse contexto, ela acrescenta:

Na minha infância brincava com todo mundo e era comum ficar vendo a lua e era linda! Hoje não se tem mais infância, não se brinca mais; não se conta história de assombração. Tinha um tio que a gente corria para casa dele toda noite, pois era pertinho da nossa roça. A gente sempre morou na roça e ele contava aquelas histórias de assombração. A gente sabia que era mentira, mas a gente amava. Ele era muito bom com a gente, brincava, dava amor, carinho, atenção, não dava presente, mas dava atenção, era o que a gente precisava (TERRA, 2022)

Os sentimentos externados pela docente em questão nos fazem entender melhor sua infância como um período marcante. No entanto, nem só de alegrias a vida é composta. Terra mencionou sobre a morte do seu tio ao dizer que “aconteceu no início da pandemia do coronavírus, em 2020, e devido às regras de isolamento não pude ao seu sepultamento. Isso me deixou triste”. O que para a docente foi um martírio só pelo fato citado, algo mais a inquietou, quando ela mesma pronuncia: “Meu tio era como um pai e só imaginei a minha filha em meu lugar, em que não haveria nenhuma pessoa para chorar com ela”. Diante disso, percebemos que a dor de Terra não é só dela, mas de muitas famílias.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2020), no texto “A cruel pedagogia do vírus”, de forma crua demonstra que a pandemia pode ser um momento de aprender ainda que com a dor, exigindo nova maneira de viver, de trabalhar, de relacionar, de saber lidar e conviver com essa realidade posta. Essa realidade mexeu com o planeta, um cenário de caos

foi instalado mostrando as fragilidades nas diversas áreas e setores da sociedade, fruto do capitalismo, que não tem um modelo de justiça social na agenda. Mas apesar disso tudo, “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?” (SANTOS, 2020, p. 5). Essa questão talvez nos ensine que é preciso mudar, pois o futuro estará sempre ameaçado, sobretudo enquanto os modos de produzir e existir seguirem sendo predatórios. Desse modo, “não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida. E a morte em vida é, exatamente a vida proibida de ser vida” (FREIRE, 2021, p. 223).

Terra não passou pela Educação Infantil, pois foi para a escola com 6 anos, mas só com 7 anos a sua mãe pode lhe matricular. Ela conta que sua primeira professora, Terezinha, “chegou um dia na escola escrevendo meu nome (por motivo ainda desconhecido) e isso me marca até hoje [...] No caminho da escola catava chocalho de raposa e a gente ia brincando, correndo. Minha infância foi maravilhosa e não tenho o que reclamar”. Durante a conversa ainda acrescenta:

Meu avô era negro e apareceu em Santaluz, casou com uma senhora e foi morar na roça. Se apoderou de muitas terras, teve uns 12 filhos e deixou com terras. Diziam que ele era de Tucano, mas ninguém foi ver os parentes. Eu dizia para minha tia que fugiu de um quilombo, mas a gente não tem nada verídico, registrado e nem também ninguém se interessou em ir em Tucano conhecer os parentes. A gente era pobre e meu pai era preto. Eu falei com minha tia que a gente é descendente de africano (TERRA, 2022)

Terra reconhece que seu avô era negro, mas os demais da família não foram citados. Realidade muito comum que, infelizmente, muitos povos da diáspora negra viveram na separação de seu povo. Além disso, fica visível que as brincadeiras marcaram positivamente a infância de Terra e que ela gostaria de conhecer os familiares por parte de seu pai.

Já Mar compartilha que sua infância foi simples, divertida e muito feliz. Tais percepções ficam notórias no seguinte trecho:

Morava no espaço rural, brincava com meus primos fazendo casinhas de palhas, pindoba, panelas de casca de coco, latinha de sardinha e panelinhas feitas com o barro do tanque de uma lagoa perto de minha casa, e bonecas de sabugo de milho com cabelos de sisal. Também gostava de subir em árvores, fazíamos balanço nos galhos para o vento bater no rosto e gostava de sair com estilingue para caçar passarinhos, mas não podia contar para os meus pais, se não apanhávamos (MAR, 2022)

As palavras da professora me lembraram Mighian Danae Ferreira Nunes (2017, p. 9), nas quais constatam que “as crianças brincam não apenas com brinquedos, pessoas e coisas,

mas também com a própria vida”. Mar me contou que seu tio tinha uma roça com vários cajueiros, mas ele não deixava ninguém entrar. Assim, ela evidencia:

Esse meu tio era muito bravo, ignorante e se encontrasse alguém pegando as frutas, Ave Maria! Uma adrenalina, um medo, mas mesmo assim a gente ria. Os arames farpados cortavam nossa roupa, mas a gente brincava sem se preocupar com a hora de chegar em casa, sem maldade. E dava sempre um jeito de entrar e pegar as castanhas na roça do meu tio e sair correndo com medo. Às vezes as roupas rasgavam no arame farpado. Mas, a alegria era chegar em casa pra brincava com castanhas de caju como se fosse bolinhas de gude (MAR, 2022)

Segundo ela, as brincadeiras eram muito divertidas, não havia maldade e nem hora para voltar para casa. A partir dessa descrição, entendemos que o brincar tem essa capacidade de nos fazer esquecer dos dilemas da vida. É mágico e encantador. De acordo com os RCNEI (1998), por exemplo,

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27)

A brincadeira, sendo assim, é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que não é o “não brincar”, pois está ligado a um plano da imaginação, pois aquele que brinca tem o domínio da linguagem no ato de brincar (BRASIL, 1998). No entanto, nem todos(as) têm a oportunidade de expressar tal perspectiva. Ao falar da família, Mar descreve o seguinte: “meu pai trabalhava no motor e minha mãe pela manhã trabalhava no motor de sisal e a tarde dava aula como professora leiga”.

Segundo Mar, sua mãe só estudou até a 4ª série primário e foi ela quem a alfabetizou. Emocionada, ela narra que “apanhei com uma régua de madeira da minha própria mãe na escola porque brincando empurrei uma colega e ela caiu e chorou. Levei vários bolos nas mãos”. Nessa dimensão, percebemos o quanto a infância da docente lhe fora subtraída em alguns momentos de sua vida.

Ela ainda conta que um colega tinha bicicleta e na época era grande novidade. Ao término das aulas a turma saía correndo atrás da bicicleta até ele sumir na estrada. Segundo Mar, era uma diversão só. Mas nem tudo foi dor, pois enquanto compartilhava sua carta, falava com alegria das brincadeiras, das descobertas e da felicidade em construir brinquedos. Frente a esse contexto, Azoilde Trindade (2013) afirma que a ludicidade é a celebração da vida e isso se presentificou muitas vezes em nossas realidades, especialmente quando

construíamos nossos brinquedos. Só que o que chama atenção é que Mar não citou algo sobre questões étnico-raciais – um silêncio que tem os seus significados, certamente.

Quanto à professora Água, ela mesma enfatiza que foi criada com os avós no espaço rural ao dizer que “Meus pais se casaram novos porque mãe engravidou e naquela época era obrigada a casar, mas logo depois se separaram. Mãe foi morar e trabalhar em casa de família, em Feira de Santana, e pai foi para São Paulo enquanto fiquei com meus avós”. Em suas lembranças cheias de inquietação, a docente relembra com certa nostalgia:

Lembro que meus avós tinham costume de juntar os netos no terreiro para contar história e ver a lua. Era bom demais. Hoje não vejo mais isso. Estudei na escola do campo e minha tia foi professora leiga. Por ser sobrinha da professora eu era muito cobrada. Lembro que minha tia me colocou de castigo em caroço de milho. Ela era uma tia-professora malvada na época (ÁGUA, 2022)

Em sua carta a docente trouxe o seguinte depoimento:

Minha mãe às vezes vinha a Valente, mas nunca me levou para morar com ela. Casou-se com outro homem. Teve dois filhos, meus irmãos e eles moravam com ela em Feira de Santana. Dia das mães e dia dos pais eu ficava muito triste e não participava dos eventos da escola. Eram momentos ruins para mim. Até hoje não gosto de datas comemorativas (natal, semana santa, reveillon). Quando vejo crianças com pais separados fico muito triste, pois sei que não é bom. Tinha muito medo de ter filhos e demorei muito para tê-los, pois sei o quanto é ruim a ausência de um pai. Hoje tenho um neto que não tem a presença do pai. Eu e o avô, fazemos o que podemos, mas sei que não é a mesma coisa do pai. Quando sentimos na pele, sabemos o valor de ter uma família estruturada (ÁGUA, 2022)

No decorrer do processo fica nítido seu sofrimento com a ausência de seus pais, principalmente da mãe, e isso lhe afeta. O sofrimento é muito presente na vida de muitas mulheres, mas que somente algumas delas têm facilidade de externar. Outras apenas se calam, gerando marcas profundas. Recorro a Audre Lorde (2019, p. 213-214), para expor que

O sofrimento, por outro lado, é o pesadelo de reviver a dor que não foi investigada e metabolizada. Quando vivo a dor sem reconhecê-la, deliberadamente, eu me privo do poder que advém do uso dessa dor, o poder de incitar algum movimento para além dela. Eu me condeno a viver essa dor uma vez após outra, sempre que ela é desencadeada por algo. E isso é sofrimento, um ciclo aparentemente inescapável.

A docente Água apresenta uma reflexão sobre as datas comemorativas que são celebradas na escola, afirma que a realização desses eventos causava incômodo a ponto de não participar. Sobre isso, ela descreve: “Acredito que muitas crianças vivenciam isso. Desde que comecei a lecionar, questiono a realização tradicional dessas datas comemorativas pela

escola, uma vez que na realidade de muitos(as) educandos(as) têm pais e mães ausentes”. Essa fala de Água confirma o que pensamos sobre a realização dessas comemorações no contexto escolar.

Já em referência ao racismo, a docente afirma que não se lembra de ter vivido. Entretanto, recordou de frases que escutou: “negro só tem juízo até ao meio dia, quando chega a tarde perde o juízo”. Frases que, de algum modo, ainda persistem no imaginário popular ao reforçarem certos estereótipos. Para Frantz Fanon (2008), quando não problematizamos tais questões incorremos o risco de negar da existência do racismo e as relações sociais entre negros/as e brancos/as como frutos da colonização ainda latente.

Fogo, por sua vez, apresenta-se como professora. “Sou filha única de um casal que se separou quando tinha apenas 3 anos, mas meu pai se casou pela segunda vez e fui criada por Maria, minha madrasta (mesmo nome da minha mãe biológica), considerada uma ótima mãe, um anjo que Deus colocou na minha vida”. Ela morava em um pequeno povoado com o nome Tartaruga, município de Milagres, interior da Bahia, em um lar tranquilo, tendo ela, seu pai e sua madrasta-mãe como únicos moradores. Segundo ela, “na infância não gostava de tomar remédio, chorava muito, era muito tímida e não gostava de ir à escola”. Para ela, seu pai era “um cigano”, pois se mudava muito, tendo um período de escolarização turbulento, “pois saía das escolas sem terminar o ano letivo”.

Ela, como algumas de nós, também não passou pela Educação Infantil e só teve acesso à escola com 7 a 8 anos. No que diz respeito a essa questão, a docente recorda:

Morava no povoado que pertencia à Amargosa (BA) e fui muito tímida na infância, pois não conseguia aprender as atividades já que ficava com vergonha de falar e porque via meus colegas tomarem “bolos” nas mãos quando não sabiam ler o ABC. Também sentia medo e quando a professora me chamava eu não ia.

A docente compartilhou conosco que com 8 anos sua madrasta-mãe a colocou para trabalhar em casa de família. “Me lembro como hoje, era tamboretinho que a mulher botava para eu lavar os pratos, porque eu era muito pequenininha, até hoje ainda sou.”, como descreve. Segundo ela, “fui empregada doméstica por mais de 40 anos”.

Fogo (2022) relatou ainda um fato que lhe marcou aos 9 anos, pois “pegou piolho” na escola.

Meu pai colocou um produto para ajudar em minha higienização, me deixando o dia todo com um pano amarrado na cabeça. Quando mãe chegou e pode lavar o cabelo, ao jogar água, mechas começaram a cair até não me restar cabelo algum. Minha mãe me levou ao médico em Salvador e viu que meu pai tinha matado a raiz do meu cabelo.

Nesse sentido, ela acrescenta que “já tinha trauma porque era a negra da escola. Não era tratado com racismo, nem nada, mas já sentia a diferença da cor do colega para minha”. Quando o cabelo caiu, sua mãe ficou com vergonha e passou colocar lenço na sua cabeça para sair. “Esse lenço me acompanhou até os 18 anos e até essa idade ninguém sabia como era meu cabelo, porque ficou escondido debaixo de um lenço”. Não há como refletir sobre essa fala sem esquecer de Grada Kilomba (2019), quando esta enfatiza o seguinte:

Mais do que a cor da pele, o cabelo tornou-se a mais poderosa marca de servidão durante o período da escravidão. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização” O cabelo africano foi então classificado “como ruim”. Ao tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos [...]” (KILOMBA, 2019, p. 126-127)

Frente a tais questões, percebo que o cabelo é uma marca de cobrança, de uso para termos pejorativos e dores. Fogo é uma das tantas mulheres negras que viveu situação humilhante com o cabelo. Identifiquei-me com o seu depoimento e também confirma os desafios que muitas crianças negras enfrentam para viver e/ou sobreviver no contexto escolar devido ao cabelo diferenciado. Para hooks “[...] somos provocados a considerar de novo e de nosso posicionamento em relação à questão do racismo, em diferentes momentos da vida. [...]” (hooks, 2021, p. 110).

Fogo buscava nos estudos outras oportunidades e com 15 anos concluiu a 4ª série (antigo primário). “Aos 20 anos ingressei na 5ª série do Colégio Cenecista Roberval Ramos, concluindo o magistério nesse colégio. Assim, fiz magistério, contabilidade e aos 57 anos concluí a faculdade de Pedagogia”. No momento tem 66 anos de idade, é funcionária concursada e ainda está trabalhando. “Deus tem me ajudado. Sou uma menina abençoada e parabéns pelas minhas conquistas”, diz. Na sua fala e escrita estão presentes os seus dramas pessoais que a conectam às distorções das relações étnico-raciais brasileiras, fruto perverso do racismo estrutural, mas ela não desistiu; acreditou em dias melhores. Sua história é forte e de persistência.

No que diz respeito à professora Sol, “meu pai é agricultor familiar e sua mãe doméstica. Vivi minha infância na fazenda “Pau de Rato”, município de Valente, e era uma criança tímida ao fazer de tudo para vencer o medo de falar. Comecei a estudar aos 6 anos e ia a pé para a escola junto aos seus irmãos”. Ao rememorar esse contexto, a docente em questão descreve que: “[...] o espaço escolar era uma residência particular e a professora era a dona

desse espaço, tendo dia que a merenda era um pedaço de rapadura, mas mesmo assim eu amava a escola”.

Osa desafios socioeconômicos não minaram sua audácia, pois aos anos de idade “fui morar com minha irmã mais velha em Santa Luz para cuidar de minha sobrinha. Meu cunhado é policial e oportunizou uma vida melhor para minha irmã (educação, alimentação e lazer). Passei por muitas dificuldades, mas consegui vencer na vida. Deus não falha. Realizada estou”, pronunciou a professora com entusiasmo e realização. Nesse sentido, podemos observar que Sol é mais uma criança que saiu cedo do convívio de seus pais para cuidar de outra criança pequena, mesmo que fosse sua sobrinha. Frente aos aspectos étnico-raciais nada pronunciou.

A professora Ar fala que começou a frequentar a escola com 6 anos,

[...] pois minha mãe não tinha informações e nem era alfabetizada, mas tinha desejo que seus filhos fossem para a escola [...] eu brincava de escolinha com minhas primas o tempo todo, só que uma moça visitou lá em casa e constatou que eu não estudava. Diante disso, fui matriculada na escola dessa senhora. Com o tempo, aprendi a ler e a escrever [...] um dia a professora perguntou o que eu queria ser quando crescer? Respondi: ser uma professora como a senhora. Estudei, me formei e hoje sou professora.

Ar também não pontuou nada em relação às questões étnico-raciais. Já a seu modo, a professora Estrela conta que teve uma infância maravilhosa e não tem o que se queixar. Segundo ela, “meus pais eram ótimos e moravam no espaço rural, bem perto da casa da minha avó paterna. Vovó fazia todas as minhas vontades e que qualquer coisa que me chateasse ela dava suporte, além de dar total apoio e proteção”. A professora, então acrescenta:

Era daquelas avós que contava história, que brincava, que comprava panelinhas de barro, que fazia cozido, sabe?! Nossa brincadeira era uma vivência. Então minha infância foi assim: brincava com seus primos, uns moravam longe e quando chegavam era uma festa e passava dias na casa da minha avó, que era perto da minha casa. Era todo mundo junto, todo mundo perto (ESTRELA, 2022)

Estrela conta que os primeiros anos na escola foram ótimos. “A escola era perto de casa íamos a pé juntos às outras crianças. No percurso íamos e voltávamos brincando o tempo todo”. Lembra carinhosamente da sua segunda professora, pois lhe marcou significativamente ao recordar que:

No curso de especialização foi solicitado um trabalho cuja intenção era realizar uma entrevista com uma das primeiras professoras. Sem pestanejar, escolhi a docente que

havia marcado minha vida. Eu tinha vontade de rever essa professora, porque ela ficou como um sonho, uma fantasia. E foi um encontro maravilhoso.

Diante desse contexto, podemos dizer que "para educadores e educadoras democráticas o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que fazem exigências sérias, que não apenas provocam contentamento, mas que já são, em si, alegres" (hooks, 2021, p. 93).

A docente Estrela ainda trouxe em questão que "[...] no 3º ano em diante fui estudar na sede do município de Valente e foi bom. Já na adolescência tive alguns problemas com a escola, o que me fez ficar sem estudar de dois a três anos". Estrela demonstra que viveu sua infância com muitas brincadeiras tendo a presença forte de sua avó paterna a qual lhe dava suporte, mas igualmente outras colaboradoras também não refletiu as questões raciais nem se aprofundou nas dificuldades que passou na escola.

Por sua vez, Brisa começou a trabalhar aos 7 anos ajudando sua mãe a colocar palha no motor de sisal. "Com 9 anos fui babá e foi muito difícil, pois a criança passava a noite acordada e eu quem acompanhava. No outro dia, logo cedo tinha que acordar para cuidar da casa e da criança". Assim, a professora narra o seguinte: "Eu chorava escondida da patroa, pois tinha medo que ela me visse. Diante disso, conversei com minha mãe que queria ir embora daquela casa, e retornei à casa de meus pais".

Depois desse episódio, a professora trabalhou em uma bateadeira de sisal e chegava em casa à noite quando todos já estavam dormindo. Segundo ela,

[...] minha mãe era sempre cuidadosa e deixava água no fogo à lenha para eu tomar banho. Já cansada, só jantava e ia dormir. Começava a estudar, mas quando surgia um trabalho eu deixava a escola. Certo dia decidi estudar, pois desejava ter uma vida melhor. Continuei os estudos e me formei com 25 anos. Passei no concurso para professora em 1998. Hoje me sinto vitoriosa. Não tinha nada, mas ao mesmo tempo tinha tudo. Gratidão a Deus por tudo!

Infelizmente, a professora também não se pronunciou a despeito dos desafios raciais da sociedade, mas que ficam subentendidos a partir da exploração do trabalho doméstico. É importante ressaltar, que todas as colaboradoras são filhas de agricultores familiares, e quase todas moravam no espaço rural. Algumas foram criadas pelas avós, outras foram morar com irmãs para cuidar dos sobrinhos e outras começaram a trabalhar ainda criança na lavoura do sisal, sendo babá e/ou empregada doméstica.

Algumas delas tiveram mães ou tias como professoras. A maioria brincava e até construía seus próprios brinquedos. No entanto, as que começaram a trabalhar cedo, mesmo cuidando de sobrinhos, não falaram sobre as brincadeiras. E ficou perceptível, infelizmente,

que todas não passaram pela etapa da Educação Infantil, pois nessa época não era uma política pública obrigatória, só nos grandes centros que existiam, mas não no formato de hoje. Pouquíssimas pautaram sobre relações étnico-raciais ou quando pautaram algo foi se referindo a alguém da família que seria negra ou negro. Essa ausência de dados nos convida a refletir sobre o sentimento de pertença e valorização da nossa raça.

Para Maria Aparecida da Silva Bento (2012), a identidade de uma pessoa é construída por meio do corpo e na convivência com outras pessoas e, nos primeiros anos de vida o contato mais próximo da criança é com a mãe, o pai, a professora ou outros cuidadores. Com essa convivência a criança vai tomando “consciência” e atribuindo valor positivo ou negativo aos seus pares. Frente a essa observação, a autora afirma que “[...] o estágio em que está o adulto, diz respeito a sua identidade racial e a sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança” (BENTO, 2012, p. 112). Se essas crianças não vivenciaram positivamente as relações étnico-raciais enquanto crianças, quando adultas terão dificuldades de se reconhecerem e de se valorizarem.

Nessa conjuntura, portanto, o silêncio sobre o racismo também é um dado, um medo, uma estratégia de sobrevivência. Estratégia essa que muitas vezes é mostrada através do não comentar a respeito, haja vista que “a boca se torna o órgão usado para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (KILOMBA, 2019, p. 34). Isso fica visível no decorrer das escritas e/ou falas das professoras-colaboradoras, onde pouquíssimo ou quase nada foi citado. Nesse sentido, é possível exprimir que a boca é um órgão de poder pela qual os brancos usam como instrumento de opressão e controle, o que contribui impedido a população negra externar sua voz.

As cartas trazem os silêncios, encantos, desafios, sonhos e vivências do ontem e do hoje das professoras-colaboradoras que somadas às leituras e as minhas vivências me possibilitaram ver e enxergar a infância negra como resistência e potência, oportunizando criar o termo/conceito negrinfância.

5.2.2 Carta para a criança mais desafiadora com a qual você já conviveu

A criança desafiadora aqui é aquela que busca apoio nos convidando a ajudar, pois muitas vezes se cala por dor, medo ou anseio, mas segue. E nós professoras nos deparamos com esse desafio de entender e ajudar essas crianças, pois nas entrelinhas passam mensagem e/ou pedem socorro. Aqui, Paulo Freire, expressa seu profundo amor pelos discentes e questiona os(as) educadores (as) “[...] como ser educador se não desenvolvo em mim a

indispensável amorosidade aos educandos como quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 2001, p.75).

A professora Terra conta que ela mesma era a criança mais desafiadora, pois mesmo não tendo a idade obrigatória para ingressar na escola na época, ia junto com as irmãs mais velhas para estudar. “Quando cheguei à escola já sabia fazer meu nome, desafiando a minha pró na época era o ABC. Fiz o ABC e a cartilha juntos, e no ano seguinte a 1ª série (antigo primário, mas que hoje diz respeito ao Fundamental I)”. Empolgada, a professora acrescenta que “minha professora mudou para a sede do município e eu mudei de escola. Na nova escola, a professora convenceu a minha mãe de que [eu] precisava repetir a 3ª série, justificando que estava muito adiantada. Por falta de conhecimento, minha mãe aceitou”. Na 4ª série estudou em outra escola e em uma turma multisseriada, com professora leiga, sendo ela a única a estar na da 4ª série. Nas suas palavras, “não foi um bom ano letivo para mim”.

Segundo Terra, “no ano seguinte fui morar na sede do município para cuidar da minha sobrinha e continuei estudando na 4ª série, pois preferi repetir. Privilégio para mim, pois na época nenhum dos meus cinco irmãos tinha cursado o Ginásio (Fundamental II)”. Ela retornou para morar no campo, onde enfrentava problemas com transporte, que passava a quase 2km de distância da sua residência,

Meio dia ia feliz a noite voltava triste e com fome, na maioria dos dias não tinha uma moeda para comprar um geladinho, imagine um lanche”, também tinha medo de voltar sozinha nos corredores escuros, pois nem sempre seu pai ou o irmão podiam ir lhe buscar ambos eram diaristas para sustentar a família. “Um dos motivos que me fez ficar fora da escola por três anos. Mas convenceu a sua mãe a lhe matricular novamente, pois sempre gostou de estudar (TERRA, 2022)

Ela concluiu o magistério e cursou uma faculdade. No seu relato Terra (2022) externa sua alegria em passar pelos desafios e vencer, ao enfatizar que:

Consegui acesso, mas continuei enfrentando dificuldade pela ausência de energia elétrica na comunidade tendo que rascunhar' os trabalhos à luz de vela e depois digitar nos computadores da faculdade, mas nunca fui rejeitada de grupos de trabalho. Não me recordo de ter vivido discriminação racial ou financeira na minha vida. Sou grata a Deus por tudo.

Para a professora Mar, a criança mais desafiadora com a qual já conviveu foi uma criança que batia muito em outras crianças.

Ela se jogava no chão e queria que a gente fizesse a sua vontade [...] Para mim foi muito desafiador por ser uma criança de 1 aninho e eu nunca tinha me deparado com uma situação dessa. Eu sempre dizia: não bata no coleguinha, não! Carinho, carinho!

Fui trabalhando isso até a criança entender que bater machucava o colega. Ela se jogava no chão, jogava os brinquedos e assim tentando. Dizia: carinho com o brinquedo, não faça isso. Depois comecei a observar a criança de outro jeito, vendo que a criança era mimada pela avó e descobrindo que avó fazia a vontade da ela.

No seu relato, Mar nos aponta que se faz necessário saber quem cuida da criança, pois seu comportamento também pode ser influenciado.

Já para a professora Água, a criança mais desafiadora com a qual já conviveu foi uma do 3º ano. “Ela era uma criança bem agressiva, bem agitada. Depois eu descobri que mataram o tio dela. Segundo comentários, a criança presenciou toda a cena”. Segundo Água, ao buscar informações, descobriu que a criança presenciou mesmo a morte do tio. “Aprendi que antes de julgar, a gente precisa primeiro saber o que aconteceu e ter um olhar diferenciado”. Hoje ela é adulta e eu falaria para ela: “ter fé; orar; pedir orientação a Deus e estar sempre buscando o amor, porque sem amor a gente não vai a lugar nenhum”. Nesse relato, a violência brutal que a criança presenciou era externada na sala, pedindo socorro à professora Água.

A professora Fogo conta que a criança mais desafiadora com a qual já conviveu foi um menino do 2º ano. Segundo ela, “ele não sentava, era inquieto e tinha dia que não queria fazer nada. E, um certo dia ele surpreendeu, pois chegou mais agitado do que os outros dias e chorava muito. Levantando e chutando as cadeiras, as mesas e colocando tudo no chão”. Assim, ela ressalta:

Eu respirei, sentei com ele e acalmei. Terminou a aula, chamei ele e ele me contou que às 5h da manhã seu avó acordou batendo de batinha de facão. Isso foi um grande desafio para mim, porque tratava ele de uma maneira, depois de descobrir o motivo que levava ele chegar tão agressivo na escola, mudei minha maneira de tratá-lo (FOGO, 2022)

Para Fogo, às vezes o erro acontece ao julgar a criança sem saber o contexto, sem saber o que ela passa em casa, com quem ela convive. Esse acontecimento levou a professora a dar muitos passos atrás, a analisar antes de agir e procurar saber o porquê.

Esse acontecimento carrego comigo e se eu morrer com cem anos ainda lembro. Sempre que encontro, abraço ele. Ele me chama de pró até hoje. Não fiz nada grave, mas sempre deixava ele assim... um pouco... reclamava [...] mas a família nunca chegou para mim para dizer: “é porque ele passa por isso em casa. Ele foi criado pela mãe e avó. Não foi criado com o pai”. Eu voltei muitos passos atrás para reconstruir uma nova caminhada na educação como professora. (FOGO, 2022)

Acontecimento como traz uma reflexão sobre nossa postura enquanto educadora e nos convida a observar mais a criança, buscar informações na sala e fora dela para tomar decisões coesas.

A professora Sol contou que a criança mais desafiadora com a qual já conviveu foi uma criança pequena, “G”. Além de descrever no momento da conversa, me perguntou se eu conhecia e respondi que não o conhecia. “Era uma criança muito rebelde antes de completar 3 anos, que falava palavrões e fazia medo. Se a gente deixasse, ele batia na gente, mas a gente aprendeu muitas coisas com isso. Uma criança desafiadora, mesmo. Eu e a auxiliar de classe aprendemos a ter paciência, a lidar de uma forma carinhosa com ele”, narra a docente.

Segundo Sol, a estratégia era chamar carinhosamente e conversar, pois acreditava que o comportamento dele fosse reflexo da família. Ainda sobre isso ela reflete ao dizer que, a “carta que eu escreveria para ele hoje era de agradecimento, pois foi bastante desafiador mesmo. A gente chegava até chorar na sala sem saber o que fazer, mas graças a Deus no final conseguimos, assim eu agradeço por ter me ensinado a ter mais paciência” (SOL, 2022).

Por sua vez, a professora Estrela disse que sempre tem uma criança mais desafiadora. Falou que já teve muitas e acredita que algumas poderiam ser assim em razão do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, autismo e/ou outras peculiaridades. Segundo ela, normalmente a criança que apresenta alguma comorbidade chega à escola, mas não se tem um diagnóstico profissional sobre essa ela. “Eu já encontrei muitas crianças que foram desafiadoras, mesmo, no entanto, com o tempo, vai criando experiência, trabalhando e aprendendo a lidar com as diferenças de turmas, de crianças e até a prática de trabalhar”, revela a professora em foco.

E continua: "Hoje, quando vejo uma criança que demanda muita atenção, já vou logo pensando: será que a criança não precisa de um diagnóstico profissional?". Contou alegre que esse ano, “[...] apesar de ser ano atípico, tenho uma turma mais tranquila, porque teve anos que apelei para gestão escolar ajudar nos casos”. Diz ainda que agora quando percebe que a criança é desafiadora utiliza a conversa para saber o que está acontecendo buscando ajudá-la, pois maus tratos e violências diversas comprometem o desenvolvimento da criança.

No caso da professora Brisa, ela conta que a criança mais desafiadora com a qual já conviveu foi uma criança autista, pois nunca tinha convivido com tal experiência. Tudo era novo e não teve nenhuma formação para saber como lidar, como fazer. Com o tempo foi aprendendo a lidar com a situação. Segundo Brisa, ela teve oportunidade de conversar com os profissionais que acompanham a criança e recebeu elogios de que ele está bem desenvolvido. Nesse sentido, ela descreve a ação como uma “adoção”. “Eu adotei como filho. Eu costumo

falar que a melhor coisa que me aconteceu esse ano foi ter conhecido ele. Sou outra pessoa depois da experiência que eu ganhei convivendo com ele. Eu só tenho a agradecer”, narra a docente.

5.2.3 O que é ser professora da Educação Infantil?

Essa interrogação ou pergunta geradora, acionada com a conversa permitiu que o grupo percebesse narrativas muito semelhantes. Também percebi que a conversa possibilita caminhos de leveza e descoberta para saberes que se articulam no chão da escola. Por isso, concordo com o questionamento sobre o uso pedagógico da conversa: “por que não serem vistos e reconhecidos esses modos de fazer escola, de inventar a relação e o educativo com o outro, na própria escola?” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 207). Dito isso, é preciso reafirmar a conversa facilitar o diálogo, a interação e o entendimento. Vejamos o que as professoras externaram, sobre o que é ser professora na Educação Infantil.

Mar “é um desafio muito grande, mas também é uma motivação para seguir, pois as crianças precisam da gente e a gente tem que dar carinho, amor... então é tudo isso”.

Água “É muito gratificante! Eu já trabalhei com fundamental I e II, mas a Educação Infantil é diferente. O carinho, o amor que as crianças passam é verdadeiro. São amorosos com a gente. A gente reclama, mas eles não guardam, não contrariam em nada”.

Fogo fala que a dedicação está no seu sangue. “Gosto de ser professora, nasci para ser professora. Faço de paixão mesmo”. Segundo Fogo, a criança não só aprende, ela também ensina muito. A etapa da Educação Infantil proporciona isso.

Ao chegar na sala a criança percebe que você está triste. E ela diz: Pró tu está triste? Aí vem e lhe abraça. Também lhe traz flores e te entrega, isso é o amor"! Ela lhe passa esperança, confiança e a transformação. Para mim a Educação Infantil é tudo. Eu gosto de tudo que acontece nessa etapa do banho ao ensino (FOGO, 2022)

Conforme Sol pronuncia, “é tudo”. “Amo ser professora da Educação Infantil. A gente está lidando com crianças inocentes, carinhosas. Tenho o prazer de levantar, me arrumar e dizer assim: eu vou para creche, porque é muito gratificante”. Ela diz que já ensinou em outras etapas de ensino, mas não troca a Educação Infantil por nada.

Já para Estrela, ser professora da Educação Infantil é desafiador, mas também aprende muito com as crianças. “Na semana passada (não estou conseguindo lembrar agora o que foi) eu estava falando alguma coisa [...] dando aula e as crianças falaram coisas que me ensinaram

muito, até falei com a colega”. Segundo a docente, mesmo que as crianças “vejam coisas em casa que não era para elas verem, mesmo assim, ainda há pureza e inocência. Isso encanta o lado da Educação Infantil”.

Por sua vez, Brisa diz que “é gratificante ser professora de Educação Infantil, mas um pouco difícil, porque é uma base e às vezes a gente espera uma coisa e é outra”. Segundo ela, há criança que não tem uma base, boa orientação em casa, isso dificulta muito. “Às vezes o povo pensa que é fácil, mas é muito difícil, porque se não tiver o apoio da família a gente não consegue educar”

O exercício de ser docente demanda formação, satisfação e prazer. “O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresente que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar” [...]” (hooks, 2017, p. 21). Nas falas acima fica nítido que as professoras gostam da docência nessa etapa de ensino ao mesmo tempo em que trazem sobre os desafios postos e que a família tem papel fundamental nesse processo de educar e cuidar.

5.2.4 Você gostaria de ser sua professora da Educação Infantil?

A partir dessa pergunta geradora ou interrogativa houve unanimidade no “sim”, de modo que isso provocou alguns risos, mas também reflexões. Mar, por exemplo, respondeu que “sim por cuidar das crianças com amor, dedicação, muito carinho, ter comprometimento e querer vê-las todas bem”. Já Água disse o seguinte: “acho que tenho dedicação e gosto de crianças”, fazendo com que isso fosse sua justificativa. Fogo, por sua vez, foi enfática: “seria minha professora de Educação Infantil, como sou, sem mudar nada. A inocência da criança me fascina e a professora precisa acreditar nessa inocência”.

Aos risos, Sol afirmou que busca aprender sempre com as crianças e as respeita, dizendo que, “gosto de mim e gostando de mim, sou uma ótima professora”. Estrela, um pouco mais comedida, disse que “seria minha professora, porque sou calma, busco sempre aprender com elas e gosto de brincar e brincando se aprende. Então, seria minha professora”. Enquanto isso, Brisa respondeu: “me apaixonei por essa etapa de ensino, assim seria minha professora, pois estou sempre buscando e aprendendo”.

Com base nessas respostas, percebemos que esse gostar estimula um cuidado, afeto e carinho para com a docência, a final de contas “[...] como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos como quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 2001, p.75).

Contudo, é visível e sintomático o silenciamento quanto às questões étnico-raciais no decorrer do processo. Para Rufino (2019), o silenciamento imposto aos corpos negros traduz uma falha do apagamento existencial que foi direcionado à população afrodiáspórica, bem como diz respeito à verdade universal naturalizada mediante colonialidade do poder e do saber. Ao pautar o racismo e a invisibilidade de forma mais concreta no e para o contexto educacional, percebe-se a necessidade de valorização da cultura, da história e do legado da população negra, o que reforça a importância de uma educação antirracista para abrir outros caminhos pedagógicos que enfatizem diversos saberes forjados na existência singular de cada povo.

Portanto, é preciso mais reflexões sobre o papel da educação e o modo como são pensados os currículos, porque eles construir, juntos, uma nova práxis. Isso é ainda mais delicado na Educação Infantil, tendo em vista que “[...] é importante que possamos reconhecer quão negro são os modos de fazer Educação Infantil e o quanto os olhos de crianças e adultos são educados a não enxergar isso[...]” (OLIVEIRA et al., 2022, p. 70).

5.3 AS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS

É aquele que inspira,
que abre um novo baú.
Por exemplo, gosto muito
do menino Kirikou.
É sabido, é ligeiro,
se parece até comigo.
Dá uma ideia engraçada
de que ele é meu amigo
(RAMOS, 2015, p. 26)

As rodas afropedagógicas com as crianças ocorreram em três momentos separados, primeiro com as crianças da Creche, as quais integram o grupo 3, depois crianças da Pré-Escola, dos grupos 4 e 5. Os momentos tiveram o objetivo de proporcionar às crianças vivências sobre as questões étnico-raciais, observando suas reações e registrando suas impressões. Toda preparação ocorreu com as dicas das professoras-colaboradoras de cada sala e no momento elas e as auxiliares de classe também participaram. Em todas as salas foram organizados os espaços com livros, imagens, objetos, bonecos e bonecas, tecidos, lápis de cores voltados para a cultura africana e afro-brasileira. Para Cavalleiro (2006),

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) promover uma educação

para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações (CAVALLEIRO, 2006, p.38).

O pensamento da autora confirma a necessidade de ações e atividades que viabilizem o respeito, a valorização e o pertencimento étnico-racial, pois um dos principais problemas é ignorar a raça como elemento necessário na constituição das relações sociais e nas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

A primeira roda afropedagógica aconteceu com as crianças das professoras Sol e Ar. No primeiro momento colocamos uma música de acolhida e convidamos as crianças a fazerem movimentos corporais, respiratórios e de concentração. Posteriormente, a partir de cantiga “Menino/a qual é o seu nome?” cada criança se apresentou e algumas delas trouxeram músicas do seu repertório, enquanto íamos incorporando ao material selecionado. As crianças participavam ativamente cantando, dançando, brincando e lançando perguntas. Uma menina se destacou pela facilidade de cantar, dançar e interagir com os demais colegas, assim a convidei para participar da roda no grupo 4, mostrando suas cantigas e danças.

No segundo momento, realizei a brincadeira africana “terra – mar” na qual cada criança passava do mar para terra a partir do comando: “terra, pulava para terra, mar, pulava para o mar”. Para essa brincadeira criamos o espaço do mar e a terra até todas as crianças estarem na mesma sintonia. Foi um momento lúdico e de muita alegria. [...] “a ludicidade são valores civilizatórios afro-brasileiro cuja a identificação nas ações e práticas propostas na Educação Infantil podem promover mudanças na ação e na autoimagem dos sujeitos (OLIVEIRA et al., 2022, p. 71).

No terceiro momento, fiz a contação da história “Que Cor é a Minha Cor?”. O livro é de Martha Rodrigues (2006), o qual trabalha a identidade negra e a imaginação infantil. As crianças ficaram atentas; em pleno momento da escuta da história. Depois lancei perguntas para as crianças externarem seus entendimentos. Algumas se identificavam com a história, outras não. Após esse momento cada uma delas expressou seu entendimento no papel sulfite através de desenhos, e poucas crianças pegaram os lápis de cores de tonalidade da pele negra, pois alegavam que não gostavam daquelas cores. Nesse momento falamos da beleza das cores nessa tonalidade, apresentamos imagens e outros desenhos feitos por outras crianças da mesma idade, buscando assim trazer referencial positivo e de pertencimento étnico-racial.

A segunda roda afropedagógica foi realizada com as crianças do grupo 4, Pré-Escola, da professora Fogo. No primeiro momento as crianças foram convidadas para a roda e a partir disso cada uma ia falando seu nome e as demais respondiam falando o nome da criança que se

apresentou. Depois perguntei quem sabia uma música e uma delas cantou a música do “bom dia”. No segundo momento convidei as crianças para brincarem “terra – mar”. Uma brincadeira africana que tem origem em Moçambique, na África Oriental. Essa brincadeira faz parte do folclore e da tradição oral de Moçambique, trabalha a atenção e concentração, desenvolve lateralidade e coordenação motora global. Nesse dia contei com a participação de uma criança do grupo 3 que cantou várias músicas no dia da roda realizada na sua sala, assim convidei ela para participar comigo nessa roda com a turma do Grupo 4.

Pelo fato de as crianças serem maiores faziam com mais rapidez a passagem do mar para a terra, além de também trazerem outras músicas para serem inseridas na atividade. Uma criança da turma, criou um trecho de uma música de sua autoria “ainda tava crescendo, ela foi lá embaixo pegar água para molhar”. Também fui fazendo perguntas dentro das brincadeiras voltadas às questões raciais e cultura africana, com a linguagem apropriada para turma, o que se tornou interessante haja vista que alguns meninos mencionaram que os negros vieram nos navios, que eram pretos. Nesse momento falei da importância do trabalho do povo negro.

No terceiro momento todas retornam para a roda e fiz a contação de história “Que Cor é a minha cor?”. Algumas crianças pegaram as imagens espalhadas no ambiente dizendo que algumas delas se pareciam com elas, enquanto outras só observavam. Assim, fiz alguns exercícios de concentração, buscando trazer as crianças para o momento da contação. Posteriormente, comecei a contar a história, ao passo que ia contando algumas crianças apontavam a semelhança do personagem com o colega negro, ele as vezes aceitava, outras vezes, não.

Após essa dinâmica, cada criança falou sobre a história e depois registraram seus entendimentos no papel sulfite através de desenhos. Novamente poucas crianças se interessaram pelos lápis de cores para a tonalidade negra. Algumas crianças disseram que não gostam da cor preta e não pintaram seus desenhos, disseram que a cor era feia. A partir dessa reação falei da beleza negra, apresentei personalidades. Nesse sentido, coadunamos com a perspectiva de Corrêa (2017) ao trazer que a categoria de raça vai se construindo como categoria social ao longo da escolaridade das crianças e dos inúmeros processos sociais de socialização o que demanda pautar esse assunto no cotidiano da escola.

A terceira roda afropedagógica foi realizada com as crianças do grupo 5, Pré-Escola, da professora Estrela. Nessa roda contei com a colaboração de Josilene Andrade, egressa do Mestrado em Intervenção Educativa Social (MPIES/UNEB), que contou história, interagiu com as crianças e deu suporte pedagógico nessa roda. Iniciei pedindo que cada criança falasse seu nome se apresentando com dança. Logo depois apresentei a roda africana do grupo

“Palavra Cantada” e trabalhei movimentos corporais, respiratórios, concentração, tendo o comando “abre-fecha” para fazer uma “viagem” aos países da África. As crianças participaram ativamente criando seus movimentos com facilidade e desenvoltura.

No segundo momento, as crianças foram convidadas a assistirem ao vídeo o “Pequeno Príncipe Preto” que retrata o livro de Rodrigo França (2020) e apresenta de forma lúdica o afrofuturismo, uma proposta cultural de retorno ao passado para ressignificar o presente e construir um novo futuro. As crianças demonstraram pouca atenção e alguns falaram que era feio, referindo-se às imagens do personagem Príncipe Preto. Nesse momento eu e Josilene falamos da importância do negro na sociedade nas diversas áreas do conhecimento, apresentando personalidades, artes, culinária, vestuário. Algumas crianças compararam o príncipe a um dos colegas, outras se identificaram com o personagem e disseram que eram negras. Interessante e significativo foi o senso de consciência de uma dessas crianças ao dizer que ele era negro e que gostava de ser.

No terceiro momento, foi feita a dinâmica da escolha do boneco e no espaço foi colocado tonalidades da cor preta para colorir para após o momento elas expressassem através do desenho seus sentimentos/entendimentos. Entre dez crianças, nove pegaram as imagens dos bonecos brancos e nenhuma delas escolheu as tonalidades da cor preta para colorir. Essa dinâmica foi baseada no teste de autopercepção desenvolvido há mais de 70 anos nos USA que mostra bonecos idênticos (brancos e negros). Como resultado, o estudo revelou que a maioria das crianças escolheu bonecas brancas e rejeitaram as bonecas pretas, mostrando que o racismo afeta a subjetividade das crianças. Para Mota e Paula (2016), as crianças compreendem e interpretam o mundo em suas interações por meio da cultura de pares.

Ainda há muitos estereótipos quanto à beleza negra e às crianças de cor, já que na maioria dos casos elas não têm consciência e os reproduzem o que vivenciam nos espaços que frequentam ou já frequentaram. Por isso, cada dia fica mais nítida a necessidade de reafirmar a beleza negra, como afirma Eliane Cavalleiro: “Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. [...] a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas[...]” (2006, p. 26). É fundamental que na etapa de Educação Infantil tenha um olhar que respeite a ancestralidade, a corporeidade, a diversidade, os valores civilizatórios afro-brasileiro na infância negra.

6 TECENDO A INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA EM REDE

Um dos requisitos do mestrado profissional em educação é apresentar um resultado/produto final, delegando a nós desafios de realizar uma intervenção no espaço educativo no qual realizamos a pesquisa. Acredito que seja uma forma de criar laços entre universidade e educação básica, bem como autorizar o nosso fazer educativo para além dos muros da universidade e que potencializa nossa pesquisa ao romper com a ideia de deixar o trabalho engavetado.

Nesses dois anos de estudos, após realizar levantamentos bibliográficos, cumprir os componentes curriculares, participar de grupo de pesquisa, escrever para publicações e participar em eventos é possível delinear a proposta interventiva que será desenvolvida nos próximos dois anos. Assim, busco tecer uma rede reafirmando a importância dos laços solidários com a práxis educativas construída a partir da base.

Nesse segmento, ao conversar com as professoras-colaboradoras percebi o desejo de um espaço para dialogar sobre nossas vivências, desafios e alegria da prática pedagógica, na perspectiva do fortalecimento da infância negra no sertão. A fim de articular a proposta de intervenção com esse desejo, será criada uma rede colaborativa com as professoras-colaboradoras seguindo a conversa como perspectiva (RIBEIRO, SAMPAIO E SOUZA, 2018) sem a pretensão de buscar soluções, mas atendendo aos requisitos do programa. A ideia, nesse sentido, é deixar fluir os caminhos da rede numa construção coletiva com vários olhares e oportunizando o compartilhar de experiências na “ação-reflexão-ação”.

As ações realizadas com professoras-colaboradoras da pesquisa da Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber, sinalizam interesse desses momentos que têm a previsão de execução no ano letivo de 2023. Entre as possíveis ações, pretendo apresentar uma proposta da rede que atenda as demandas da infância negra, elaborar de forma colaborativa uma agenda de atividades; realizar rodas afropedagógicas de conversas e saberes, elaborar relatórios e divulgar as ações realizadas.

Com base nisso, o primeiro momento após a defesa, apresentar a dissertação a comunidade escolar, criar a Rede e firmar as ações a serem realizadas. Como a atividade acontecerá durante os dois anos as demais ações serão planejadas a partir da realidade apresentada pelas professoras-colaboradoras.

Esse é um dos caminhos que proponho seguir para afirmar a importância em continuarmos fortalecendo o trabalho docente na perspectiva da infância negra, que ao longo do tempo foi invisibilizada. “O fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido

sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós” (KILOMBA, 2019, p. 51).

Portanto, as escrituras produzidas nesse estudo produziram em mim muito mais inquietações do eu supunha vivenciar e por isso percebo a relevância de pensarmos uma metodologia insurgente para pensarmos, juntas, a negritude. Acredito que essa parceria pode me ajudar a estender esse campo de reflexão e suas potencialidades no contexto escolar. Conforme Nilma Gomes (2019) “[...] estudos sobre crianças negras e Educação Infantil, no Brasil, considerando que a pouca abordagem teórica sobre esses sujeitos expressa o lugar não hegemônico que a preocupação com a criança negra ocupa na pesquisa educacional e no cotidiano escolar [...]” (GOMES, 2019, p. 1022).

7 UM SEGUIR, UM CONTINUAR

Esse prosseguir na conversa-escrevivência evidencia que a minha pesquisa está em movimento e não tenho respostas prontas, mas provocações e inquietações que me desafiam a buscar, com outras autoras negras, formas de continuar refletindo essas questões. Digo isso, pois estamos falando de vivências enquanto crianças negras e professoras-educadoras na docência da escola pública, que ao longo do tempo foram e/ou são invisibilizadas e do quão danoso isso é para qualquer sociedade. Tentam ou tentaram nos apagar, mas esqueceram que somos raízes e estamos sempre brotando das cinzas. Essa persistência e potência vem dos nossos antepassados, a elas e eles honro e agradeço imensamente por ter chegado até aqui, mesmo com todos atravessamentos ocorridos ao longo dessa pesquisa.

Não tenho intenção de dizer como fazer ou viver a escrevivência na Educação Infantil, porque muitas professoras-educadoras já sabem e fazem, mesmo as que não conhecem o conceito de escrevivência. Eu comparo a escrevivência ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal ⁴⁰que para encenar uma cena do TO é preciso ter vivido a situação. Falo desse lugar porque entre as idas e vindas tive a oportunidade de vivenciar essa proposta insurgente de teatro; assim é a escrevivência. Ela é uma vivência nossa, um fazer nosso, uma história nossa. Ela estava adormecida em mim por uma série de razões, entre elas, pelo desafio que é escrever, “[...] ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua autoinscrição no interior do mundo” (EVARISTO, 2020, p. 35).

A vida em sua essência tem término, fechamento de ciclo, o mestrado também. Assim se fecha um caminho e nisso várias reflexões surgem, de caminhar por linhas menos violentas, reafirmar a potência que existe em nós, população negra, de quebrar certezas e verdades estabelecidas, efeitos da cultura ocidental eurocêntrica, que oprime, exclui e desumaniza quem “foge” da regra imposta. Aprendi com a escrevivência e a conversa, a questionar epistemologias e metodologias de pesquisa, o que me possibilitou um novo olhar para a academia. Nesse processo, sobrevivi, resisti e me encontrei na minha escrevivência. Interrogações e perguntas geradoras surgiram e trouxeram com elas um turbilhão de emoções e sentimentos, e foi assim que essa escrita se desenvolveu, o que me possibilita afirmar que tenho algo a oferecer na educação pública no semiárido e essa escrita me autoriza a dizer isso.

⁴⁰ Em 2007 fiz o curso Teatro do Oprimido com equipe de Boal, sendo uma das multiplicadoras no Território do Sisal.

Eu chorei, sorri, fiquei sem enxergar, tive dores, adoeci, pois foram dias árduos de sentimentos nunca sentidos; solidão profunda na qual a mente e alma pediam socorro. Poucos entendiam meu sumiço, algumas vezes até indiretas ouvi: “o que isso vai te dar?”, “depois desse mestrado seja humilde”, fiz o mestrado sem precisar tirar licença” “para que mestrado para ensinar crianças”, “fulano não tem mestrado, mas tem carro e casa boa”. A maturidade e o estudo foram me permitindo entender coisas que antes não entendia, entre elas, perceber que o racismo está entrelinhas e quanto é perverso. Tem horas nesse emaranhado que a gente não tem resposta para dar a essas pessoas.

Para dar conta das demandas, nem o grupo de pesquisa acessava. Ainda bem que Josy e Cida ligavam para me encorajar e meu companheiro Marivaldo Sales, mesmo doente, entendia minha ausência e me dava apoio. Era com base nessas companhias que ia tecendo aos poucos a minha escrita e ela chegou ao que é hoje. As reflexões e provocações pedagógicas da minha orientadora, os diálogos no grupo de pesquisa e as contribuições pautadas pela banca de qualificação pelas professoras Dr.^a Isabelle Sanches e Dr.^a Camila Machado foram fundamentais para o meu processo de escrita.

Saber também que tinha criado um termo e/ou conceito NEGRIFÂNCIA externado pela minha orientadora Iris Verena e a professora Núbia Santos foi muito gratificante e, também uma responsabilidade a mais. Acredito que isso me despertou para continuar conversando, pesquisando e escrevendo com outras mulheres sobre a infância negra.

Em um mestrado a gente não se dá conta do que propomos a pesquisar ou escrever. Isso a professora Iris sempre dizia “foca na pesquisa, outras coisas do mestrado vão passar, mas a escrita vocês têm que dar conta”. Nesse processo, cabe retornar às intenções iniciais dessa pesquisa, não para dar respostas definitivas, mas para ver se estão alinhadas aos objetivos, principalmente desenvolvida com a escrevivência e conversa.

Quanto ao objetivo geral, acredito que as questões étnico-raciais na escola não podem ser limitadas à semana da consciência negra, e sim criar estímulos para que mais professoras da educação básica insiram debates e ações durante o ano letivo. Diante dos objetivos específicos, foi possível constatar que as professoras-colaboradoras da “Encantos do Saber” sabem da importância de trabalhar as relações étnico-raciais e que há outros trabalhos importantes nos repositórios sobre infâncias negras, mas não sobre a NEGRINFÂNCIA. Há também de destacar que a escrevivência é um conceito insurgente na pesquisa em educação e tem um potencial metodológico ímpar nos convidando a escrita-vivência.

Com base nisso, percebo que durante os encontros com as professoras-colaboradoras foram emocionantes, pois elas compartilharam coisas profundas de suas vidas, muitas delas

semelhantes às minhas vivências, que mesmo trabalhando no mesmo espaço eu não sabia. Assim, toda essa interação sinalizava que precisávamos nos fortalecer mutuamente, sobretudo a partir das nossas experiências educativas. Essa partilha proporcionou reflexões que constam nesse texto e que reforçam a necessidade de caminharmos juntas na riqueza do fazer-se docente. As experiências das professoras-colaboradoras, somadas as vivências das crianças, abriram leque possibilitando outros olhares, escutas e escritas. Nessas experiências foi possível saber, aprender e perceber de outra maneira os atravessamentos vivenciados. Também nas nossas conversas, a partir das minhas experiências como educadora popular-professora-pesquisadora falei que precisamos desmistificar que só na academia se aprende, visto que precisamos valorizar nossas raízes, nossas experiências, nossos saberes, nossos talentos.

Para tanto, convido você a trilhar os caminhos menos rígidos de uma pesquisa em educação. Eu trilhei por outros caminhos tentando responder a lógica tradicional da academia fazendo outra forma de pesquisa na educação. Uma “[...] de pensar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a escola e sobre histórias da escola; modos que, historicamente, sublinham suas faltas, suas carências e invisibilizam suas potências” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 211 *apud* SAMPAIO 2010).

Dessa maneira, tenho em vista que misturei tudo e acredito que seja influência do ato de cozinhar, que descobrindo a escrevivência-conversa trouxe a “escrever-acadêmico”, ousando uma “autoria/autoridade”. Quanto ao termo e/ou conceito da negrinfância ainda está em construção. Cheguei a esse momento e quero continuar, pois não tenho respostas, mas esperanças sim. “Esperança do verbo esperar”, de Paulo Freire, tão citado pelo educador e filósofo Mario Sergio Cortella. Enfim, como diria Milton Nascimento e Dani Black, “Eu sou maior do que era antes. Estou melhor do que era ontem. Eu sou filho do mistério e do silêncio. Somente o tempo vai me revelar quem sou”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

ALMEIDA, SILVIO LUIZ DE. **Racismo Estrutural**. Pólen. São Paulo: 2019.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL. **Perfil do Município de Valente**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/valente_ba>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002 (Tese). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 169f.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.p.600.

BRASIL. Constituição (1988).**Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado, 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, 2004.

BRASIL. Educação Infantil. Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. **A Criança Pequena e o Direito à Creche no Contexto dos Debates sobre Infância e Relações Raciais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

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. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 19 nov 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro, 1996.

BRASIL. **Censo Escolar**- Educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasílie.

BRASIL. **Resolução 510**, Conselho Nacional de Saúde, 2016.

<<https://www.youtube.com/watch?v=6GKLqry09yw&t=885s>> Acessado em 23 de novembro de 2021.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 48. 239129, 2022.

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

CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6.ed. 6ª reimpressão - São Paulo: Editora Contexto, 2020.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, Afrodescendência e Educação no Arrial do Retiro**. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Palha, 2021.

EVARISTO, C. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25.

FANON, FRANTZ. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FARIAS; Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniella. Sociologia da infância no Brasil. In. **Coleção polêmica do nosso tempo**. 1ª ed. Campinas-SP: Editora: Autores Associados, 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. ed. 35ª. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2021.

GELARD, Fabiana Pedreira. **Embaixo do pé de louco: escrevivências no Monte Recôncavo**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2021

GOMES, Adriana; CORREIA Rogério; AMBRIZI, Tânia. Relações Étnico-raciais e Formação Docente no Campo da Educação Infantil: estratégias metodológicas em foco na rede municipal de Belo Horizonte. **III Congresso Internacional e V Nacional Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação** 23, 24 e 25 de novembro de 2020 Universidade Federal do Espírito Santo. GT Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-Raciais, 2020.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC: Unesco, 2012. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2021.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Raça e Educação Infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

GOMES, N. L. Relações étnico–raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, maio 2021, pp. 01 – 31.

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

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

GONZALEZ, LÉLIA. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. p. 139-150.

GONZALEZ, LÉLIA. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs, p.223-244, 1984.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes 2ª ed, 2017.

HOOKS, BELL. **Ensinando comunidade. Uma pedagogia da esperança.** 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, BELL. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** 1ª ed. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, BELL. **Meu crespo é de rainha.** 1ª ed. São Paulo: Editora Boitatá, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. <<http://ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=293300>> Acesso em: 19 nov.2021.

JESUS, CAROLINA MARIA DE. **Quarto de Despejo.** 10ª ed. São Paulo: Editora Átila, 2014.

KILOMBA, GRADA. **Memórias da Plantação.** Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRAMER, SÔNIA **et al.** Infância e Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 1998.

KRENAR, Ailton. **Ideias Para Adiar o Fim do Mundo.** Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2019.

KUHLMANN JR, MOYSÉS. Infância e Educação Infantil - **Uma Abordagem Histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, MOYSÉS. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de pesquisa,** São Paulo, pp. 17-26, agosto, 1991.

LEAL, Mariele Ferreira. **Do legal ao real: a abordagem das políticas étnicoraciais na formação continuada de professoras(es) da Educação Infantil.** 2017 (Dissertação). Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação, Santa Maria, RS, 218 f.

LENINE. Paciência. Intérprete Lenine. Álbum Na Pressão, 1999.

LIMA, Camila Machado de. **“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”:** por uma **formação docente infantil e denegrade.** 2020 (Tese). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 230 f.

LIMA, Jeane Matos Araujo. **"Escrevivências de cotidianos escolares na pandemia da covid-19.** 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, 126 f.

MACHADO, Camila; FERREIRA, Geisa. **Narrativas negras: infâncias e reações étnico-raciais em contextos educativos.** (org) MACHADO, Camila; FERREIRA, Geisa. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2022.

MELO, Cristiane Santos de. **Escrevivendo-me Negra: Práticas Pedagógicas Afrofemininas.** 2020 (Dissertação) - Mestrado Profissional Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Itabuna-Bahia. 199 f.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ. estudo das relações etnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ.**

2017(Dissertação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 183 flsLIMA, Camila Machado de 2020.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. **Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019.

NASCIMENTO, Geisa Ferreira do. **Coletivo Casa Escola: educar como transbordar mundos e re-inventar sentido.** 2019 (Dissertação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, 175f.

NOGUEIRA RENATO, Entre a Linha e a Roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO.** vol.1, n.15. 2017.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)** [Tese] Faculdade de Educação de São Paulo – SP, 431 f.

OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; FERNANDES, Lygia de Oliveira; SANTOS, Núbia de Oliveira. Educação Infantil Antirracista. In. OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; BRASÍLIO, Priscila (orgs). **EDUCAÇÃO INFANTIL: promovendo encontros.** São Carlos-São Paulo, Editora: Pedro & João, 2022.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, I. V; MOREIRA, N. R. DESLOCAMENTOS METODOLÓGICOS NAS PESQUISAS EM CURRÍCULO. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-7, 2021.

OLIVEIRA, I.V. “Tem dendê na Base? Vidas Negras e o Currículo Bahia” **Revista Série Estudos**, v. 25, n. 55, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, I.V. Escrivivências e Limites da Identidade na Produção de Intelectuais Negras. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, I.V. GIRAS DE ESCRIVIVÊNCIAS: Miragens metodológicas para pesquisa no campo do currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. Especial, p. 1-20,2021.

OLIVEIRA, I.V. “Isso é batom para vir à escola? ” Disputas estético - metodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1523-1544, out.- dez. 2019.

OLIVEIRA, ZILMA DE MORAES RAMOS DE. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.

PACHECO, Victória Lopes; CAMARGO, Flávio Pereira. **Memória e vivência de mulheres negras em Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo**. Uniletras, Ponta Grossa, v. 41, n. 2, p. 242-251, jul/dez. 2019 .

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Identidade de raça-gênero na formação docente: história de vida de professores nos cenários familiares**. 2006 [Dissertação de Mestrado] Salvador: UNEB. 2006. 129 f.

PINTO, MANUEL. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança: 1997.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. É possível a conversa como metodologia? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (orgs), **Conversa como metodologia de Pesquisa: Por que não?**, Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. (org). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche e Pré-Escolas no Brasil**. 3ª edição: São Paulo, Cortez Editora, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero: notas preliminares**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995 (mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo, 1986. (Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/ Fundação Carlos Chagas).

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALES, Marivaldo Bispo. Desenho e card criado, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Geniclécia Lima dos. **Cotidiano e experiências da juventude negra: conversas com estudante do Colégio Estadual de Bandiaçu**. 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, 111 f.

SANTOS, MARIA CRISTINA MOURA. A invisibilidade tem cor: o racismo começa na infância. In. PINHO, CAROLINA SANTOS BARROSO; MESQUITA, TAYNÁ VICTÓRIA DE LIMA (orgs). **Pedagogia Feminista Negra: para a promoção de novos marcos civilizatórios**. Trabalho de conclusão curso - turma 2020. PDF. 2021.

SARMENTO, MANOEL JACINTO. Os ofícios da criança. **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Porto, 2000.

SEDUC, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**; Prefeitura Municipal de Valente-Bahia, março 2021.

SILVA, Patrícia Santos. **Representação Estética: a identidade étnico-racial de crianças a partir de bonecas/os negros/os**. 2018. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador-Bahia, 137 f.

SILVA, Antonio Anílson Rodrigues da. **Saga de Biritinga**. Editora Gráfica Modelo, 2005.

SOUZA, Josiane Nazare Pecanha de. **Nossos passos vêm de longe: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil**. 2018 (Dissertação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, São Gonçalo, 137 f.

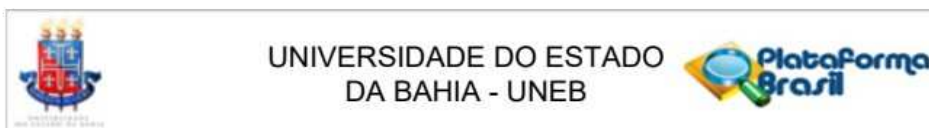
TEIXEIRA, ELENALDO CELSO. **Sociedade Civil e seu Papel Político: O Local e o Global como Espaço de Participação Cidadã**. O&S. N. 14. Janeiro/Abril, 1999.

TEODORA, CRISTIANE. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**/ Maria Aparecida Bento, organizadora. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011.

TRINDADE, Azoilda Lorreto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Aloilde Lorreto da (org.). **Africanidade brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola/MEC, 2013.

VIEIRA, FLÁVIA MARIA FRAGA. O Mal necessário das creches no Departamento Nacional da Criança (1940 a 1970). **Caderno de Pesquisa de São Paulo**. N. 67. p. 03 a 16.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INVISIBILIZAÇÃO TEM COR E COMEÇA NA INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VALENTE-BAHIA

Pesquisador: Maria Cristina Moura Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59867922.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.518.573

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Departamento de Educação – CAMPUS XIV – Conceição do Coité- UNEB

O estudo é descritivo e de natureza qualitativa com a participação de 08 professoras que compõem o corpo docente da escola que na sua maioria são negras. Critério de Inclusão: Professoras efetivas. Critério de Exclusão: As professoras que não são da rede municipal de ensino, não atua na etapa da Educação Infantil. A coleta de dados ocorrerá em duas etapas: I Etapa - Contato com a gestão da escolar; visita a Instituição de Ensino – Encantos do Saber para contato com as professoras e equipe escolar; encontro com as professoras e equipe escolar para apresentação do Projeto, definição da agenda de trabalho e entrega do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE (2 hora em média). II Etapa – Organização e realização das rodas temáticas com as professoras participantes da pesquisa para o desenvolvimento do produto – primeira oficina sobre infância negra, relações étnico-raciais, educação antirracista e escriturária a partir das autoras que fundamentam a pesquisa (3 horas em média); segunda oficina sobre escrita-vivência das experiências das professoras e definição do produto final (4 horas em média). Como produto final tem como proposta construir coletivamente com as professoras colaboradoras cartas didáticas pedagógicas de suas vivências em sala de aula. Para a realização das atividades

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,
Bairro: Água de Meninos **CEP:** 40.460-120
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO B – ROTEIROS DAS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM PROFESSORAS COLABORADORAS

1. IDENTIFICAÇÃO

LOCAL: Centro de Educação Municipal Encantos do Saber

PUBLICO: Docentes

ATIVIDADES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Conversar sobre infância negra, relações étnico raciais, educação antirracista e escrevivência dialogando com os saberes das professoras colaboradoras pesquisa;
- ✓ Proporcionar momento de a escrita-vivência das práticas com s professoras colaboradoras;

3. PROCESSO METODOLÓGICO

A atividade será realizada de forma lúdica e participativa através de dinâmicas, conversa, exposição dialogada e escrita individual. Ao término os participantes farão uma avaliação da oficina.

4. RECURSOS

- ✓ Datashow, computador, ofício/sulfite, papel metro, lápis de cores, pincéis atômicos, fita crepe, objetos.

Iª RODA – 10/08/2022

1º MOMENTO

Apresentar a projeto A GESTÃO ESCOLAR e Professoras

Assinatura do TCLE

2º MOMENTO

Definição de agenda

IIª RODA – 25/08/2022

1º MOMENTO

- Integrando e acolhendo as professoras com a música “Pai nosso Africano
- Partilha dos sentimentos

2º MOMENTO

- Compartilhando ideias -Leitura do poema “Vozes de Mulheres”/
- Exposição dialogada - articulação da música, poema, falas das professoras

3º MOMENTO

Racunhando a carta pra você criança

- 1.Quem sou eu? Sou filha, neta, onde nasci...
- 2.Quando comecei a estudar e o que passei
- 3.Como as questões étnico-raciais atravessam na minha vida.

4º MOMENTO

Avaliando o momento/ Encerramento/ Agradecimentos.

IIIª RODA

1º MOMENTO

- Exercícios corporais, respiratórios, concentração e trabalhamos o corpo/ Partilha dos sentimentos.
- Ouvir a carta das professoras enquanto criança;

2º MOMENTO

- Rascunhado a carta para a criança mais desafiadora e com quem conviveu

PERGUNTAS:

- 1.Como você se sentiu?
- 2.Como envolveu a criança na solução do desafio?
3. Os desafios eram relativos a falta de disciplina ou ao engajamento a alta habilidades?
4. Como as questões étnico-raciais aparecem nesse contexto de desafios?

3º MOMENTO

- Avaliando o momento - Encerramento/ Agradecimentos.

IVª RODA

1º MOMENTO

- Dinâmica de acolhida ao som de uma música instrumental africana;
- Partilha dos sentimentos

2º MOMENTO

- Exibição do vídeo “Herói de Todo Mundo - Carolina Maria de Jesus”, interpretado pela atriz Ruth de Souza
- Partilha dos entendimentos

3º MOMENTO

- Perguntas temáticas: “O que é ser professora da Educação Infantil?”; “Você gostaria de ser a sua professora da Educação Infantil?”
- Escrita de seus entendimentos/ Partilha

ANEXO C – ROTEIROS DAS RODAS AFROPEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS

1. OBJETIVO GERAL

- Proporcionar as crianças vivência sobre as questões étnicos - raciais, observando suas reações e registrando suas impressões.

2. PROCESSO METODOLÓGICO

- A atividade será realizada de forma lúdica através de brincadeiras, cantigas, danças, contação de histórias exibição de pequenos vídeos;

3. RECURSOS

- Show, Datashow, computador, papel sulfite, lápis de cores, bonecas negras, mimos;

DATA: 20/09/2022 – Crianças dos Grupos 3 e 4

1º MOMENTO

- Organização do espaço
- Sensibilizando as crianças com música de acolhida / Pedir que as crianças se apresentem
- Brincadeira africana – Terra – Mar – (divide o espaço em terra, mar – comando terra aí a criança deve pular pra terra, mar, pula pra o mar.

2º MOMENTO

- Contação de História **Que Cor é a minha cor?** – Ouvir o entendimento das crianças
- Exibição do vídeo

3º MOMENTO

- Registrando o momento através desenho/ socialização

DIA 29/09 – Crianças do Grupo 5

1º MOMENTO

- Organização do espaço
- Sensibilização as crianças com a música de acolhida -/ Pedir que as crianças se apresentem
- Brincadeira africana – Palavra cantada – música da África “Abre-fecha”

2º MOMENTO

- Exibir o vídeo “O pequeno Príncipe Preto”
- Ouvir o entendimento das crianças

3º MOMENTO

- Registro do momento através de desenho
- Socialização / Entrega de uma lembrancinha

ANEXO D – PROJETO DE INTERVENÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS* XIV – CONCEIÇÃO DO
COITÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MARIA CRISTINA MOURA SANTOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEIÇÃO DO COITÉ (BA)

2023

APRESENTAÇÃO

A proposta desse projeto de intervenção: Práticas Pedagógicas Antirracistas na Educação Infantil será construída coletivamente com as professoras colaboradoras da pesquisa, mas alguns passos precisam ser alinhados e direcionados. Pretendo com essa proposta valorizar e validar os saberes das professoras colaboradoras, agregando informações acadêmicas na perspectiva de uma educação antirracista. As ações serão desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber (CMEIES)⁴¹, e tem como participantes oito professoras colaboradoras da instituição. Essa proposta é parte do Projeto “A invisibilização tem cor e começa na infância: experiências antirracistas na educação infantil do município de Valente (BA)”.

Para fundamentar o trabalho trago como base teórica metodológica para pensar à docência Paulo Freire (1992) e bell hooks (2017; 2019), escritoras Conceição Evaristo (2017;2020) e Iris Verena de Oliveira (2017;2020), mulher negra e as questões étnico-raciais Lélia Gonzalez (1979, 1984;1988;2020), também me assento nas reflexões sobre infância negra com Eliana Cavalleiro (2001; 2020), Nilma Lino Gomes (2008, 2012, 2017, 2019, 2021). A metodologia será a escritoras. [...] “a nossa escritora não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos [...]” (EVARISTO, 2020, p. 30). A autora ainda afirma que nossa escrita é vivida, é lugar de questionamentos – reflexões – implementações constantes, de possibilidades para incomodar as práticas hegemônicas, heteronormativas, machistas, racistas e sexistas.

JUSTIFICATIVA

O projeto “a invisibilização tem cor e começa na infância: experiências antirracistas na educação infantil do município de Valente (BA)” nasce de situações racistas que vivenciei, a saber: enquanto empregada doméstica; recebendo salário inferior aos demais colegas; tratamento preconceituoso que passei em clube; percepção de alguns comportamentos feito com as crianças pobres e negras na educação infantil na escola pública. Essas situações me inquietam, instigam e desafiam a buscar caminhos na perspectiva de uma educação antirracista, pois os efeitos das desigualdades étnico raciais começam desde a tenra idade,

⁴¹ O prédio foi construído com recursos do Proinfância, modelo B, através da parceria entre o Governo do Distrito Federal e o terreno adquirido pela Prefeitura Municipal. Inaugurado no dia 28 de maio de 2015, na gestão do prefeito Ismael Ferreira. Mas, as atividades pedagógicas começaram no dia 28 de abril do mesmo ano.

criando um círculo vicioso de geração para geração que afeta parcela significativa da população negra no âmbito social, econômico, político e educacional. Assim, busco sensibilizar às professoras colaboradoras para a inserção da temática, relações étnico-raciais na prática cotidiano, mostrando que o racismo acontece na infância, mas também potencializando as vivências positivas na infância negra. Assim propõe a realização de uma intervenção com o tema práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.

OBJETIVO GERAL

- ✓ Conhecer a prática docente das professoras colaboradoras do Centro de Educação Infantil Encantos do Saber na perspectiva antirracista, potencializando a infância negra e levando as professoras a escreverem sobre suas práticas.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Compartilhar informações sobre infância negra, relações étnico raciais, educação antirracista e escrevivência dialogando com os saberes das professoras colaboradoras e autoras fundantes da pesquisa;

LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa será o município de Valente, mesorregião do nordeste baiano, Território do Sisal, microrregião de Serrinha, tem altitude de 358m, a 238Km da capital do Estado da Bahia. Possui uma área territorial corresponde a 358,19 km², sua densidade demográfica é de 68, 62 hab/km². Limita-se aos municípios: ao norte Santa Luz, ao sul Retirolândia, ao oeste São Domingos e a leste com Conceição do Coité; têm aproximadamente, 42 comunidades, incluindo fazendas e povoados. Conforme o Censo Demográfico (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM é 0,637, a população é 24.560 habitantes, desses 54,91 moram na zona urbana e 45,09 moram na zona rural, são masculina 49,48%, feminina 50,52% e declaram-se negros/as 1.614 pessoas, sendo 6,5% dos munícipes (há controvérsias quanto a essa quantidade). No âmbito de matrícula escolar na Educação Infantil⁴² tem-se os seguintes dados, a saber: 2016 matriculadas 1.202 crianças, 98 declaradas negras; 2017 matriculadas 1.154 crianças, 77 declaradas negras; 2018 matriculadas 1.172 crianças, 71 declaradas negras; 2019 matriculadas 1.165 crianças, 77 declaradas negras;

⁴².Dados passados em 09 de dezembro de 2021 pela técnica da Secretária de Educação de Valente-Bahia que alimenta o sistema.

2020 matriculadas 1.087 crianças, 56 declaradas negras. Esses dados nos leva a refletir e com ainda são tratadas as questões étnicos-raciais

O projeto será desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Encantos do Saber (CMEIES)⁴³, popularmente conhecida como Encantos do Saber, fica no bairro das “Casas Populares”, localizada na rua projetada F, Conjunto Habitacional Roberto Nascimento de Oliveira, no município de Valente, Bahia, cadastrado no Ministério de Educação⁴⁴, e é mantido pela Secretaria Municipal da Educação. Sou uma das professoras da primeira turma de trabalho dessa instituição.

A Encantos do Saber atende prioritariamente crianças de baixa renda e que viviam em situação de vulnerabilidade na localidade e bairros circunvizinhos, bem como famílias que precisam trabalhar e não tem com quem deixarem seus filhos. Área carente e desfavorecida de saneamento básico, opções de lazer, e de opções de renda para as famílias. É a primeira instituição específica para crianças da Educação Infantil do município e tem capacidade máxima de 120 crianças com idade entre 06 meses a 5 anos em turno integral.

Na organização 8 (oito) turmas agrupados a faixa etária, considerando os aspectos afetivos, emocionais e cognitivos da criança. Ressaltar que em todos os grupos as crianças deve completar idade até 31 de março do ano do ingresso, as turmas estão distribuídas, a saber: 02 turmas de Berçário (24 crianças no mínimo, sendo 12 por turma, crianças de 6 a 11 meses completos); 02 turmas de Grupo 2 (24 no mínimo, sendo 12 por turma de 2 anos e 11 meses completos); 02 turmas de Grupo 3 (com 24 no mínimo, sendo 12 crianças por turma, 3 anos e 11 meses completos); 01 turma de Grupo 4 (24 crianças de 4 anos e 11 meses completos) e 01 turma de Grupo 5 (24 crianças de 5 anos e 11 meses completos). A carga horária 200 (duzentos) dias letivos com jornada integral (8h às 16h) com atividades elaboradas a partir do currículo que leve em consideração a realidade das crianças.

A Encantos do Saber possui um espaço físico dividido em dois blocos: o primeiro é composto por uma (01) sala de professoras, uma (01) secretaria, uma (01) diretoria, um (01) almoxarifado, dois (02) banheiros de uso adulto (feminino e masculino), uma (01) recepção, um (01) refeitório com seis mesas e doze bancos, um (01) pátio coberto, um (01) anfiteatro, um (01) playground, dez (10) salas de atividades, sendo que oito (08) funciona como sala de aula e duas (02) possuem fraldário e berçário, duas (02) possuem banheiro interno e salas para sono, em outras duas (02) possuem sala para sono, em duas (02) apenas espaço para aulas,

⁴³.O prédio foi construído com recursos do Proinfância, modelo B, através da parceria entre o Governo do Distrito Federal e o terreno adquirido pela Prefeitura Municipal. Inaugurado no dia 28 de maio de 2015, na gestão do prefeito Ismael Ferreira. Mas, as atividades pedagógicas começaram no dia 28 de abril do mesmo ano.

⁴⁴.Com o código nº 29463688 inscrito no CNPJ: 13.845.896/0001-51.

uma (01) para leitura multiuso e uma (01) para laboratório de informática (até o momento não funciona), dois (02) banheiros de uso infantil (feminino e masculino) e dois (02) banheiros acessíveis para deficientes físicos (masculino e feminino).

O segundo bloco possui: 01 (uma) cozinha, um (01) depósito para alimentos, um (01) depósito para frutas, verduras e congelados, uma (01) cozinha para lactário, uma (01) lavanderia, uma (01) rouparia, um (01) depósito para material de limpeza, dois (02) banheiros para funcionários masculino e feminino e uma (01) área de serviço.

O quadro pedagógico é composto por 16 professoras, sendo desses, 08 efetivas e 08 contratadas, desse total 56,25% graduadas, 37,5% com a graduação em curso, 6,25% com Ensino Médio. E das que tem graduação completa 18,75% possuem pós-graduação. Conta também com 08 auxiliares de classe, 01 mediadora e um recreador. Na gestão tem 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica e 01 secretária escolar. (Projeto Pedagógico, 2020).

PROCESSO METODOLÓGICO

O processo metodológico prevê um plano de ação interventivo em que será construído com as professoras colaboradoras da pesquisa através das conversas, encontros e rodas afropedagógicas⁴⁵ que serão realizados de forma lúdica, dinâmica, participativa com as professoras e também as crianças, sendo quatro rodas com as professoras e três rodas com as crianças. Esses momentos são divididos em etapas de uma a quatro horas. Abaixo a descrição

Na roda - contato com Gestão da Escolar; encontro para apresentar a proposta do projeto de intervenção na Encantos do Saber e definição de agenda de atividades, acredita-se que nessa etapa precise-se 2 horas.

Segunda roda - realização de conversas individuais com as professoras colaboradoras; momento de estudo sobre infância negra, relações étnico-raciais e educação antirracista ouvindo e acolhendo as experiências das professoras colaboradoras e trazendo as autoras que fundamentam o projeto de pesquisa. Outro momento será a escrita das experiências com as professoras colaboradoras. Nestes momentos serão realizadas dinâmicas, místicas, escuta pedagógica e elaboração de carta. Podendo ter a participação de professoras e/ou colegas do MPED, Grupo de Pesquisa Currículo, Escrevivências ou outras pessoas que trabalhem sobre as temáticas, somando nessa etapa 10 horas.

⁴⁵Surge no decorrer da construção dessa proposta de intervenção na perspectiva do movimento em ação, da escuta, do diálogo e da construção coletiva.

Roda com as crianças da Creche, grupos 3 e os grupos 4 e 5 anos da Pré-escola com jogos, brincadeiras, cantigas, contação de história, somando 6 horas.

Enfim, para realização desse projeto de intervenção precisa-se: 1h para visita a Encantos do Saber; 2h apresentação do projeto, definição da agenda de trabalho e assinatura do TCLE; 3h para rodas sobre infância negra, relações étnico-raciais, educação antirracista e escrevivência; 2h para a realização de conversas individuais com as professoras colaboradoras; 4h para escrita das cartas, 3 rodas com as crianças soma-se um total de 18 horas.

PLANO DE AÇÃO

ETAPA/ MÊS/ANO	AÇÕES	CARGA HORARIA	PUBLICO/PARCEIROS
1ª ETAPA – Julho (19 a 26/07/2022)	Primeiro momento Contato com a gestora escolar	1 hora	Professoras colaboradoras/ Gestão Escolar
	Segundo momento Visita a Instituição de Ensino – Encantos do Saber para contato com as professoras		Professora pesquisadora
	Segundo momento Encontro com as professoras colaboradoras para apresentação do Projeto, definição da agenda de trabalho e entrega do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.	2 horas	Professoras colaboradoras/ Gestão Escolar Professora pesquisadora
			Professoras colaboradoras
2ª ETAPA – Agosto e Setembro (16/08 a 06/09/ 2022)	Primeiro momento Estudo sobre infância negra, relações étnico-raciais, educação antirracista e escrevivência.	3 horas em média	Professora pesquisadora Colegas do MPED, Grupo de Pesquisa Currículo, Escrevivências
	Segundo momento Conversas individuais com as professoras colaboradoras	2 horas	Professoras colaboradoras Professora pesquisadora
3ª ETAPA – Setembro a Dezembro (20/09 a 20/12/2022)	Terceiro momento Escrita das experiências das professoras	4 horas	Professoras colaboradoras Professora pesquisadora
	Quarto momento Análise e interpretação das informações	6 horas	Crianças dos grupos 3, 4 e 5 anos Professora pesquisadora
	Desenvolvimento do produto Construção da dissertação		Professora pesquisadora Professora pesquisadora

**4ª ETAPA – Janeiro a
Abril (10/01 a
28/04/2023)**

Defesa da dissertação
Redação definitiva do texto

Professora pesquisadora
Professora pesquisadora

AVALIAÇÃO

No que se refere a avaliação ocorrerão de forma contínua e progressiva por meio das observações diretas, da interação e no registro nas atividades orais e escritas de forma sucinta e objetiva ao final de cada atividade.

RECURSOS

Para a realização das atividades precisa-se de equipamentos, recursos, materiais didáticos, materiais de apoio, que estão relacionados logo a seguir. Equipamentos de apoio serão os que fazem parte do patrimônio da Encantos do Saber o que, conseqüentemente, não trará custos adicionais ao projeto. Alguns desses recursos e/ou aparelho: data show; notebook; equipamento de som; internet (Google Meet, Google e/ou sala de aula.) Quanto aos recursos em formatos multimídia - vídeos, músicas, áudio, podcasts, poemas, bem como portais nacionais que contribuem para ampliação do conhecimento das temáticas em estudo que auxiliará no desenvolvimento das atividades. E materiais didáticos pedagógicos - cartazes, canetas, lápis de cores, borrachas, papel (ofício, sulfite, metro), pincéis atômicos, tarjetas coloridas, objetos que represente a cultura afro-brasileira e lanche serão comprados com recursos próprios da pesquisadora.

RESULTADOS DO PROJETO

Espera-se como resultado da intervenção, professoras colaboradoras ampliado o conhecimento sobre infância negra e questões étnico raciais e os escritos sobre suas práticas docentes na perspectiva antirracista na Educação Infantil sejam divulgados.

REFERÊNCIAS

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL. **Perfil do Município de Valente**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/valente_ba>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.p.600.
BRASIL. Censo Escolar- Educacenso o item cor/raça no censo escolar da educação básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em 21 nov. 2021.

BRASIL. Constituição (1988).**Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado, 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, 2004.

BRASIL. Educação Infantil. Igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. **A Criança Pequena e o Direito à Creche no Contexto dos Debates sobre Infância e Relações Raciais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

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. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 19 nov 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro, 1996.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

EVARISTO, C. **A Escrivivência e seus subtextos**. In. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido**. 77ª ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 2021.

OLIVEIRA, I.V. **Escrivivências e Limites da Identidade na Produção de Intelectuais Negras. Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 633-658, set./dez. 2017.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **É possível a conversa como metodologia?** In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (orgs), **Conversa como metodologia de Pesquisa: Por que não?**, Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo, 1986. (Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/ Fundação Carlos Chagas).

SEDUC, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico**; Prefeitura Municipal de Valente (BA), março 2021.