



Universidade Federal do Sul da Bahia
Instituto de Humanidades, Ciências e Artes
Mestrado Profissional Ensino e Relações Étnico-Raciais
– P P G E R –



FÁTIMA SANTANA SANTOS

Leia-me Negra:
itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos

ITABUNA

2019

FÁTIMA SANTANA SANTOS

Leia-me negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos

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

ITABUNA-BA

2019

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

S237I Santos, Fátima Santana, 1978-

Leia-me negra : itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos / Fátima Santana Santos. – Itabuna : UFSB, 2019. - 132f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

Orientador: Cynthia de Cássia Santos Barra

1. Educação infantil. 2. Antirracismo - Educação. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD – 370.11



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

Folha de Assinaturas

Defesa de Memorial, como Produto Final do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, de Fátima Santana Santos, intitulado *Leia-me Negra – itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos*, orientado pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, apresentado à Banca Examinadora do PPGER, em 07 de dezembro de 2019:

Prof.ª Dra. Claudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
Examinadora Externa (on-line)

Prof.ª Dr.ª Célia Regina da Silva
Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Guilherme Foscolo de Moura Gomes
Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB)
Examinador Interno

Prof.ª Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra
Universidade Federal do Sul da Bahia
Orientadora

DEDICATÓRIA

Às vozes negras insurgentes.

Dedico esse trabalho a
Maria da Conceição (*in memoriam*)
pela partilha de uma vida, e a
cada irmã negra,
mulheres que lutam diariamente pela sobrevivência
e me inspiram nesse trabalho.

À equipe do CMEI Dr. Djalma Ramos,
por vivenciarmos
coletivamente a experiência da felicidade.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão ao meu Deus, por não me deixar sozinha nessa caminhada, e a sorte ancestral de ter sido escolhida para vir ao mundo em um ventre negro. Muito obrigada mainha, D. Maria da Conceição (*in memorian*), suas marcas estão no meu corpo, em tudo que sou, nosso amor é ancestral e eterno.

Foram dois anos entre idas e vindas, de Salvador a Itabuna, viajando de seis a oito horas diárias, uma caminhada feita de sonhos e viagens longas, para conseguir concluir mais uma etapa de minha itinerância formativa.

Agradeço a minha família que eu escolhi nessas minhas andanças pela vida, em especial, a Ladjane Sousa e Maria Jane Santos, minhas amigas-irmãs, obrigada pela presença constate, pela amizade e pelo afeto. Ao meu irmão Jorginho e ao meu sobrinho Antônio Jorge Junior por serem minha família, que eu amo e respeito.

Quero agradecer a Cris e Lane, minhas queridas, que amo muito: obrigada pelos abraços, mensagens, orações, sim, amo vocês.

Agradeço a Maria Domingas, e a sua filha Dandara, uma amiga que a vida me deu: obrigada pelo acolhimento e disponibilidade para comigo. Aos colegas do mestrado, pelo aprendizado diverso e constante, pelas novas amizades e pela admiração que tenho por cada um de vocês. UBUNTU!

A minha orientadora Cynthia Barra, pelo respeito, carinho, acolhida e escuta sensível, obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho e por não ser só a minha orientadora, mas uma amiga. Agradeço a cada professor/a do mestrado com quem aprendi muito, muito obrigada por extraírem o melhor de mim.

A minhas companheiras de trabalho, que sorte ancestral ter conhecido cada uma de vocês, mulheres guerreiras que acreditam em uma educação de qualidade. Sinto-me honrada de poder dividir tantas experiências com vocês. E agradeço a cada professora desse nosso país que luta diariamente, acreditando em novas possibilidades educativas.

As nossas meninas negras e pobres que adentram nossas escolas e nos inspiram a seguirmos resistindo, elas que em meio as dificuldades tornam-se *curriculantes*, pois sentem e pensam o mundo de forma muito peculiar. São elas que nos convocam e nos provocam a lutarmos por uma pedagogia engajada.

Agradeço a Zenildes, minha querida, obrigada pelo incentivo para trilhar essa caminhada, Alzira uma amiga querida, filha do Dr. Djalma Ramos, a quem tenho apreço e carinho.

A cada criança pequena e negra que me provoca de forma potente a tecer novas reflexões sobre o ensino das relações étnico-raciais no Brasil, desejo que a escola não silencie suas vozes, mas que empodere vocês: escrever, criar, dançar, brincar, construir novas e tantas outras histórias em cada rua, viela, terreiro, território. Que vocês possam sonhar e viver uma infância livre.

Seremos sempre luta e resistência!!!

A prática pedagógica que por vezes encharca-se de lágrimas em face das consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da miséria, no limite, constrói estratégias e alternativas; faz a festa, mergulha nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade (MACEDO, 2007, p. 126).

RESUMO

Resumo: O objetivo deste trabalho é recobrir com narrativas teórico-críticas algumas das itinerâncias formativas construídas, de 2015 a 2018, no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas/BA. Este trabalho visa elaborar e debater, de forma epistemologicamente afrocentrada, narrativas docentes e escritas de si, auto/biografias de formação, que possam contribuir para uma educação antirracista para crianças pequenas. Portanto, na primeira parte, trata-se de um relato de formação descritivo e interpretativo, com traços do método etnográfico em educação, que coloca em evidência experiências vividas pela autora, durante sua prática profissional como coordenadora pedagógica, em uma instituição escolar de ensino público. Na segunda parte, o diálogo de vozes proposto se destina a entretecer reflexões e propostas educacionais, ao descrever e analisar práticas curriculares e projetos pedagógicos escolares. Por fim, almeja destacar, formular e sistematizar princípios metodológicos para uma educação antirracista para crianças pequenas. Tais princípios foram identificados na materialidade das experiências pedagógicas do coletivo de professoras atuantes no CMEI Dr. Djalma Ramos. A base teórico-metodológica deste trabalho se fez, principalmente, com (ANZALDÚA, 2000; CAVALEIRO, 2001; 2017; MACEDO, 2013; 2015; JOSSO, 2004; RIBEIRO, 2017; HOOKS, 2005, 2006; ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CONSENTINO, 2009; EVARISTO, 2007; JESUS, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista; Educação Infantil; Formação Docente.

ABSTRACT

Resumen: El objetivo de este trabajo es cubrir con narraciones teórico-críticas algunos de los itinerarios formativos contruidos, de 2015 a 2018, en el Centro Municipal de Educación Infantil Dr. Djalma Ramos, en Lauro de Freitas / BA. El objetivo de este artículo es elaborar y debatir, de manera epistemológicamente centrada, narraciones didácticas y autoescritura, auto-formación/biografías, que pueden contribuir a una educación antirracista para los niños pequeños. Por lo tanto, en la primera parte, se trata de un informe de formación descriptiva e interpretativa, con rastros del método etnográfico en educación, que destaca las experiencias vividas por la autora, durante su práctica profesional como coordinadora pedagógica, en una institución educativa pública. . En la segunda parte, el diálogo de voces propuesto pretende entretener reflexiones y propuestas educativas mediante la descripción y el análisis de prácticas curriculares y proyectos pedagógicos escolares. Finalmente, su objetivo es resaltar, formular y sistematizar principios metodológicos para la educación antirracial para niños pequeños. Estos principios se identificaron en la materialidad de las experiencias pedagógicas del colectivo de docentes que trabajan en CMEI Dr. Djalma Ramos. La base teórica y metodológica de este trabajo se realizó principalmente con (ANZALDÚA, 2000; KNIGHT, 2001; 2017; MACEDO, 2013; 2015; JOSSO, 2004; RIBEIRO, 2017; HOOKS, 2005, 2006; ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CONSENTINO, 2009; EVARISTO, 2007; JESÚS, 2016).

PALAVRAS CLAVE: Educación antirracista; Educación infantil; Formación del profesorado.

SUMÁRIO

Introdução	14
Parte 1: Leia-me Negra	17
Capítulo I – Por que sou levada a escrever?	18
Capítulo II – Coordenar, r-existir, pelas Marias, Conceições e Marielles	26
Capítulo III – Infância, Negritude, Felicidade	35
Parte 2: Por uma educação Antirracista com crianças pequenas	47
Recomeço – A chama que não pode ser extinta	48
Capítulo IV – Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós	53
Capítulo V – Ruim por quê? Ruim para quem?	73
Capítulo VI – Escrevivências infantis: um diálogo com Conceição Evaristo	81
Capítulo VII – Proposta de boneco para edição de um livro-cartaz	99
Considerações finais	115
Referências Bibliográficas	119
Anexos: Termos de consentimento e liberação de uso de imagens	125

LISTA DE SIGLAS

FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
SEMED	Secretaria Municipal de Educação do Município de Lauro de Freitas
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEERT	Centro de Estudos da Relação de Trabalho e Desigualdade
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Profa. Elisiane Lima e Ana Júlia	39
Figura 2 - Profa. Cristiane com as crianças do grupo 03	41
Figura 3 - Sambista Riachão com uma das crianças de nosso CMEI	50
Figura 4 - Encontro com as famílias 2018	63
Figura 5 - Encontro com as famílias 2017	63
Figura 6 - Sala preparada para receber as famílias	66
Figura 7 - Família de uma criança do Quilombo Caji na atividade Banho de Ofurô	66
Figura 8 - Painel da gênese identitária com criança do Quilombo Caji em atividade	67
Figura 9 - Painel da gênese identitária com criança do Quilombo Caji em atividade	67
Figura 10 - Imagem ampliada do móbile com a foto de Carolina	68
Figura 11 - Bebê interagindo com o móbile que ilustra a imagem da escritora Carolina	68
Figura 12 - Criança na roda de conversa mostrando seu livro	70
Figura 13 - Professora, crianças e as famílias na festa de aniversário de Carolina	72
Figura 14 - Coordenadora com as crianças na festa de aniversário da escritora Carolina	73
Figura 15 - Atividade de auto cuidado com os cabelos	75
Figura 16 - Atividade das crianças cuidando dos cabelos uma das outras	76
Figura 17 - Crianças do CMEI com os cabelos soltos	76
Figura 18 - Professora mostrando e explicando sobre óleos para as crianças	76
Figura 19 - Professora passando óleos nos cabelos das crianças	76
Figura 20 - Crianças passando pasta d' água e urucum no corpo	77
Figura 21 - Crianças passando pasta d' água e urucum no corpo	78
Figura 22 - Blogueira com uma criança do CMEI	79
Figura 23 - Blogueira falando com as crianças sobre sua experiência	79
Figura 24 - Criança em atividade de embelezamento	81
Figura 25 - Professora em atividade com as famílias e as crianças	83
Figura 26 - Professora em atividade com as famílias e as crianças	83
Figura 27 - Professora em atividade com as famílias e as crianças	84
Figura 28 - Professora e criança em atividade de relaxa pés	84
Figura 29 - Professora e criança em atividade de relaxa pés	85
Figura 30 - Professora e criança em atividade de relaxa pés	85
Figura 31 - Crianças produzindo releitura da imagem de Conceição	86
Figura 32 - Crianças produzindo releitura da imagem de Conceição	86
Figura 33 - Imagem das ilustrações do livro A descoberta de Bitita	87
Figura 34 - Imagem da ilustração do livro " A descoberta de Bitita	87
Figura 35 - Professora em roda com as crianças	87
Figura 36 - Coordenadora e as crianças visitando exposição	89
Figura 37 - Professora com as crianças fazendo a releitura da imagem de Conceição Evaristo	89
Figura 38 - Releitura da Imagem de Conceição Evaristo produzida por uma criança	90
Figura 39 - Imagem dos livros de Conceição Evaristo	91
Figura 40 - Releitura fitas do Senhor do Bonfim em homenagem a religiosidade de Conceição Evaristo	92
Figura 41 - Releitura da lavagem de roupa, rememorando Conceição Evaristo	93
Figura 42 - Espaço dedicado a representação das mulheres negras	93
Figura 43 - Espaço representado pelas brincadeira infantis	94
Figura 44 - Figura de Maria Carolina de Jesus, presente nos diálogos da escritora Conceição Evaristo	94
Figura 45 - Crianças colocando suas impressões sobre exposição	96
Figura 46 - Crianças observando imagens de projetos anteriores	97
Figura 47 - Crianças do CMEI em ensaio fotográfico	96
Figura 48 - Crianças do CMEI em ensaio fotográfico	96
Figura 49 - Imagem de uma criança do nosso CMEI foto referente ao concurso Minha Boneca Preta	96
Figura 50 - Criança do CMEI desenhando a professora	98
Figura 51- Eu e mainha, Maria da Conceição Santana	116

INTRODUÇÃO

Quando iniciamos esse memorial não tínhamos ideia dos caminhos a que ele nos levaria. A nossa tentativa era a de rememorar, e também de celebrar, a nossa territorialidade e negritude, compreendo o chão da escola e as crianças pequenas como propulsores para ousarmos formular e debater proposições teórico - metodológico voltadas para uma educação antirracista.

A nossa proposta tornou-se um modo peculiar de fazer educação, a partir de um coletivo de mulheres negras. As nossas bases epistemológicas se fizeram amparadas e inspiradas nos nossos quilombamentos diários, tal como nos lembra a historiadora e militante Maria Beatriz Nascimento:

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. **Uma possibilidade nos dias de destruição.** (2018, p.9).

As nossas narrativas, descritas ao longo deste Memorial, também se constituem como uma forma de quilombamentos. Isso porque aqui também estão descritas as nossas pertencas e a forma por meio da qual encontramos um modo nosso de criar ou recriar a nossa *Pret@gogia*.

Consideramos o referencial teórico – metodológico para o Ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, a *Pret@gogia* (COSTA e SILVA; PETIT, 2011), como nosso *arkhé* fundante. Isso porque nossas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem foram assentadas em uma cosmovisão africana, na qual o elemento norteador nasce vinculado à mãe África.

Assim, torna-se imprescindível reafirmar, de partida, que o nosso referencial teórico-metodológico está calcado em uma Pedagogia Preta, que dialoga com as nossas itinerâncias formativas cotidianas no CMEI Dr. Djalma Ramos. Neste sentido, houve o desejo de garantir o nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2017), não deixando que se apagassem as nossas escrituras (EVARISTO, 2007).

O que dá sentido aqui a nossa escrita é considerar que sujeitos educandos podem ser proponentes de um currículo, que esses sujeitos, crianças, sentem e pensam o mundo e que suas perspectivas nos desafiam a repensar projetos escolares.

Salientamos também que neste trabalho foi possível revisitar e narra a nossa autobiografia, ao nos aproximarmos da narrativas de escritoras como Carolina Maria de Jesus (2006) Conceição Evaristo (2007), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003; 2005) e tantas outras mulheres negras, que conjuntamente nos trazem reflexões sobre luta, resistência, singularidades e epistemologias afro-brasileiras.

Nós nos atrevemos a atravessar fronteiras e limites sócio históricos dados (ao indagarmos metodologicamente: como pode a infância negra ser feliz?), voltando o nosso olhar para as práticas curriculares efetivadas no interior do CMEI Dr. Djalma. Nesse sentido, nós investigamos de que forma tem sido possível construir propostas metodológicas para uma educação antirracista para crianças pequenas e como, ou de que forma, têm sido operacionalizados e sistematizados esses conhecimentos e saberes nas práticas escolares, de forma a pensar a infância racializada.

O nosso Memorial foi estruturado da seguinte forma: na primeira parte, trata-se de um relato de formação, descritivo e interpretativo, no qual aparecem fragmentos de minha história de vida, destacando-se a minha infância negra e pobre, assim como itinerâncias de minha formação profissional, com seleção de temas sobre educação antirracista na educação infantil, abordados numa perspectiva teórico-crítica.

Na segunda parte, a nossa proposta foi a de descrever e analisar alguns dos projetos pedagógicos escolares para crianças pequenas voltados para uma educação antirracista, desenvolvidos no CMEI Dr Djalma Ramos, entre os anos de 2015 e 2018. Como Coordenadora Pedagógica do CMEI, pude acompanhar o desenvolvimento e a consolidação de princípios metodológicos, concebidos de forma coletiva pela equipe de professoras e auxiliares, que resultaram na efetivação de uma proposta educacional marcada pela experiência da felicidade na infância de crianças negras.

Destacamos que nesse trabalho existe um compromisso social e político voltado para uma

educação antirracista para crianças pequenas. Desejamos contribuir com a elaboração de propostas metodológicas para o Ensino das Relações Raciais que deem conta de pensar questões ainda desafiadoras: a promoção do Ensino das Relações Raciais, como caminho para a eliminação do racismo, do preconceito e da discriminação. Reafirmamos que é preciso romper com a ordem hegemônica curricular para a infância ou, então, as políticas genocidas e de abandono continuarão compondo um cenário único (uma história única) para a infância de crianças negras.

PARTE I

Leia-me Negra

Por que sou levada a escrever?

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. (ANZALDÚA, 2000, p.232).

Sinto como Glória Anzaldúa, a escrita é uma forma de não deixar que se apague a nossa história. A nossa escrita é uma forma de resistência, mas sobretudo é um encontro com nossas memórias e nossa ancestralidade. Eu sou Fátima Santana Santos, uma mulher negra, professora e atualmente atuo como coordenadora pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos, no município de Lauro de Freitas. Mas, minha história não começa assim, não foi sempre assim: mulher negra, professora, coordenadora pedagógica. O contato com escritoras, como Anzaldúa, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, me faz rememorar, neste momento, a sorte ancestral que eu tive de vir ao mundo no ventre de uma mulher negra.

Escrevivência 1. Minha história começa em 19 de março de 1978. Eu nasci no hospital Sagrada Família, em Salvador, e morei até os 07 anos no bairro de Pirajá, na rua Nova. A minha experiência como menina negra foi muito difícil. Começar escrevendo sobre a minha história é uma forma de garantir que ela não se apague, mas que seja rememorada, não apenas como relato memorialístico subjetivo, mas, conjuntamente, como perspectiva de emancipação coletiva, isto é, seja como parte das histórias de resistência do povo negro, seja como forma de manter-me viva como mulher negra. Sou filha de Antônio Bonfim dos Santos e Maria da Conceição Santana. Nascida numa família pobre da favela, me confrontei desde a infância com o alcoolismo de pai; não só eu, como também meu irmão, Jorginho. Não nascemos com consciência das desigualdades sociais, mas elas se apresentaram na nossa pele, seja pela falta de pão, seja pela escola que estudamos, seja pela violência sentida. Desde cedo, aprendemos que não temos todos os direitos garantidos; e que a nossa cor de pele conta uma história:

Meus antepassados foram trazidos para este país contra a vontade deles e foram escravizados por centenas de anos. Somos vítimas de diversos tipos de discriminação,

todas eles responsáveis pela preservação de uma clivagem estrutural entre negros e branco. As transformações dos regimes políticos pelas quais passamos afetaram positivamente uma porcentagem considerável de pessoas brancas, mas elas não modificaram o status cultural e material da vasta maioria das pessoas negras no Brasil. (MOREIRA, 2017, p. 397).

Eu começo este relato pela dor. Pensei muito em escrever sobre a dor, confesso que não a reviver seria magnífico, mas essa sou eu, essa é a minha história, não tenho como escrever sobre minha *práxis*, como coordenadora pedagógica de uma creche municipal pública, sem reviver a dor e seguir adiante. Desde cedo, vi minha mãe sofrer violência doméstica, eu saía para escola vendo o meu pai bêbado, com uma faca, e mainha dizendo: “vai para escola que, quando voltar, tudo estará bem”. Ter a garantia de estar tudo bem era encontrar mainha viva.

A escola sempre foi um ponto de segurança. Eu era uma boa aluna, nunca perdi de ano. Quando mainha era convocada para as reuniões de pais, eu sempre era elogiada pelas professoras. Eu estudei a vida inteira em escola pública, participei de grêmios e me envolvi com quase tudo que acontecia na escola. Eu gostava de ler, de escrever, eu sempre gostei de estar na escola. Estudei a educação infantil, da 1ª série até a 8ª série, no Colégio Alexandrina Santos Pita e lá lembro de haver uma cerimônia de *Entrega de Chave*, dos alunos do 5º para o quarto ano; e vice e versa. Eu fui a escolhida duas vezes, por ser considerada uma boa aluna.

Mas, era uma menina cheia de medo. Acho que fiz xixi na cama até os dez anos. Painho, quando estava sem beber, era um bom homem: se preocupava em comprar comida, dava duro ao lado de mainha, trabalhavam como ambulantes na Barra. Nos períodos de carnaval, eu e meu irmão algumas vezes dormíamos no papelão, enquanto eles vendiam.

Das minhas memórias, tenho lembranças do tocador com disco de vinil, de painho ouvindo Agnaldo Timóteo, Benito de Paula e tantos outros artistas. Ainda lembro de mim e de meu irmão em casa, sozinhos, colocando no prato farinha de guerra: água, açúcar e sal, fazendo bolinhos para fritar no óleo: esse era o nosso lanche da tarde. Sim, já nesse tempo, fui me constituindo como menina e mulher negra. Nesse caminho, entre alegrias e tristezas, por conta do alcoolismo de painho, mainha resolveu fugir e ir morar no bairro que era considerado o mais negro de Salvador: Liberdade. Fomos morar na casa de minha madrinha Cátia, no Pero Vaz.

Entre os batuques e cantos do Ilê Ayê, passamos por situações difíceis. Eu entrei na adolescência e, paralelo a tudo isso, marcas de racismo e preconceito começaram a

perpassar meu corpo. Minha condição de menina ficava cada vez mais sentida, descobrir-me negra me trouxe dor. Experimentei, entre a infância e a adolescência, apelidos considerados “normais” pelos outros, mas eram carregados de preconceito. O nosso cabelo, os nossos lábios, a cor de nossa pele, os nossos cheiros de meninas negras eram motivos de zombaria.

De muitas formas, de alguma forma, a criança negra cria formas próprias de resistir, para se manter viva, diante de uma sociedade tão preconceituosa como a nossa. Lembro de que, em alguns lugares, para entrar, a exemplo de *shoppings*, eu me apoiava em ir acompanhada de colegas de pele mais clara, era uma forma de apoio e proteção, pois nós pobres andávamos mais pelos lados da Baixa de Sapateiro, os *shoppings* não eram considerados muito o nosso lugar.

Quem nasce criança pobre desde cedo aprende a ir nos lugares sozinha. Aprendemos que teremos que ir só, porque os nossos pais precisam trabalhar, aprendemos, muito cedo mesmo, a cozinhar, a fazer compras. Ir aos lugares sozinha é uma só, só uma, das muitas coisas que teremos que fazer sozinhas. A condição de ser criança negra não nos coloca na condição de incapaz, como prevê, e está escrito no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8069/90). Pelo contrário, a autonomia que nos é imposta significa sobrevivência.

[...] Não recebemos o mesmo apreço cultural porque não somos valorizados da mesma forma que os membros do grupo racial dominante; não possuímos as mesmas condições de existência porque somos sempre excluídos de oportunidades materiais. Não estamos minimamente representados nas diversas instituições sociais e isso impede que nossas vozes e nossos interesses possam ser pontos relevantes para a agenda dos partidos políticos. Raramente somos ouvidos e nossas demandas não são consideradas como reivindicações que merecem prioridade no processo decisório. Sempre enfrentamos forte oposição quando novos arranjos sociais buscam promover a nossa inclusão ou afirmar a nossa cidadania (MOREIRA, 2017, p. 397-398).

Como menina negra, vivi o cabelo como dor: foram vários cortes, vários alisamentos, entre tantos outros procedimentos; tive dificuldade em usar saias e bermudas, por causa das várias manchas nas pernas. Essas questões marcaram minha adolescência e infância, como diz a escritora Nilma Lino (2003, p.82): “[o]s corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória”.

Minha família viveu entre colocar comida na mesa e garantir minha ida e do meu irmão para a escola. Em meio a tudo isso, as questões de saúde ficaram sempre para depois. Em 1999, perdi mainha, eu estava com 22 anos. Esse foi um dos golpes mais terríveis que a vida me deu. Precisei me reinventar.

Eu e meu irmão nos separemos e, por um tempo, vivi com a ajuda de diversas pessoas. Nesse período, um concurso público, feito em 1994, finalmente me convocou. No ano de 2000, comecei a trabalhar na Fundação da Criança e Adolescente (FUNDAC), instituição que atende crianças e adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas e em situação de risco ou vulnerabilidade social. Fiquei na instituição cerca de 12 anos. Fiz vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Bahia, a extinta Faculdades Integradas Olga Mettig. Cursei uma disciplina de Antropologia e tive contato com a discussão racial. Um dos livros que mais me inquietou foi *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, da escritora Eliane Cavalleiro, no qual a autora descreve como as práticas de racismo e preconceito se dão no interior de uma escola de educação infantil. Esse livro me tirou do lugar, atingiu minhas memórias da infância:

Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, ou “marronzinha”, nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras [...] Assim, melhor do que chamá-la de “moreninha”, para tentar disfarçar a sua indisfarçável negritude, melhor é cuidar para que ela receba atenção, carinho e estímulo para poder elaborar sua identidade racial de modo positivo. (CAVALEIRO, 2001, p. 156).

Em 2013, passei em um concurso público no município de Lauro e fui atuar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Encontrei uma escola em que, embora houvesse em sua maioria um público formado por mulheres e crianças negras, o que víamos era a ausência da negritude, tanto no currículo como na prática cotidiana em sala de aula. Contudo, foi no diálogo com o corpo docente e com as crianças e através dos projetos desenvolvidos no CMEI, voltados para uma educação antirracista, que fui me reconstituindo, de modo vigoroso, como mulher negra e coordenadora pedagógica.

Eu não nasci coordenadora pedagógica, as experiências da minha infância como criança negra e minhas *escrevivências* formativas têm me tornado a coordenadora pedagógica que sou hoje, a coordenadora que tenho sido nos últimos cinco anos, no CMEI Dr. Djalma Ramos. É esta a história que vou narrar e problematizar aqui.

A escrita de si / autobiografias formativas

“Negra Sou!”¹: assim disse Victoria Santa Cruz. A escrita de si para a mulher negra na contemporaneidade tem sido de grande relevância, no contexto social brasileiro, ao denunciar estruturas sociais neocoloniais e o discurso hegemônico. A escrita de si do povo negro pode contribuir para descolonizar o imaginário de que a intelectualidade seria domínio único e legítimo da branquitude.²

Historicamente o lugar e manutenção de poder por determinados grupos foram perpetuados pelo discurso de uma história única. A escritora Chimamanda Adiche³ nos chama atenção sobre o perigo de uma história única apoiada em narrativas que durante muito tempo ocuparam o lugar hegemônico – patriarcal, heteronormativo e embranquecido. Outrossim, o nosso processo formativo se fez por muito tempo apenas legitimado por discursos hegemônicos, isto é, o lugar de fala se perpetuava ao som e voz única, exclusivamente da branquitude. Aos negros desse país restava a subserviência.

O nosso desafio ainda é o de travar uma disputa epistemológica, em que não daremos nossa voz a outros, mas seremos a própria voz, traduzida pela nossa própria escrita, transgredindo interditos, a partir de uma abordagem autobiográfica, baseada em nosso *lugar de fala*.⁴ Dessa forma, pretendemos que nossas narrativas, bem como as nossas experiências, podem construir possibilidades de uma pedagogia decolonial para os atores/atrizes *curriculantes* (MACEDO, 2013), engajando-nos numa educação que promova verdadeiramente a prática da liberdade.

[...]Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização. Analisam os mecanismos sociais de repressão, mas, ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos, freiam os estudantes a quem falam. Dizem-se revolucionários, mas, ao mesmo tempo, não creem nas classes oprimidas a

¹ Verso do poema “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz. **Universidade Livre Feminista**, Brasília, 21 de mar de 2015. Disponível em <<https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>>. Acesso em 06 mar. de 2019.

² Segundo (CARDOSO, 2010), branquitude é um lugar de privilégios simbólico, subjetivo, objetivo, isto é, constituída com materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial; discriminação racial “injusta” é racismo. Uma pesquisadora proeminente desse tema, Ruth Frankenberg, assim o define: “a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999b, pp. 70-101, PIZA, 2002, pp. 59-90).

³ CHIMAMANDA, Adichie. O perigo de uma história única. **Geledés**, São Paulo, 16 de mar de 2010. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/> > Acesso em 06 mar. de 2019.

⁴ Conceito utilizado pela escritora Djamila Ribeiro (2017) onde ela traz como perspectiva reflexões sobre o feminismo negro a partir de outras escritoras que tem se debruçado sobre a temática, também confronta o conhecimento produzido pela epistemologia hegemônica a partir da multiplicidade de vozes que compõe a nossa sociedade. Por fim, questiona sobre quem realmente teria esse *lugar de fala* numa sociedade heteronormativa e embranquecida.

quem pretendem conduzir à libertação, como se isso não fosse uma contradição aberrante. Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo, temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados. (FREIRE, 2011, p. 168).

Portanto, escrever-se (inscrever-se) postula em nosso processo formador garantir que as nossas narrativas autobiográficas de formação, em alguns momentos, se misturem com a nossa experiência e, em outros, confrontem-se e dialoguem não só com ela, mas sobretudo com a nossa realidade sócio-política ampliada. Alguns autores são essenciais nesse percurso e nos auxiliam a refletir sobre nossas narrativas *escrevividas*, ao nos permitirem potencializar e sistematizar as nossas narrativas autobiográficas e de formação docente, bem como nossas experiências singulares como coordenadora no CMEI Dr Djalma Ramos.

Assinalamos que são fundamentais na nossa escrita de si (autobiografias de formação) as nossas escolhas teóricas, que aqui se baseiam em reflexões que nos foram trazidas por Josso (2004), Larrosa (2001), Macedo, (2015) e Ribeiro (2017).

A noção de *escrita de si* à qual fazemos referência caracteriza-se por ser um processo de formação e de conhecimento (JOSSO, 2004). Essa autora argumenta que, a partir da escrita da narrativa de vida, os nossos processos formativos podem ter efeitos inventivos e emancipatórios sobre nossos processos de subjetivação, e que tais vivências, quando narradas a partir da escrita, apresentam potencialidades de conhecimentos que são específicas (JOSSO, 2004, p. 172). Ou seja, a escrita de si possibilita reflexões sobre o nosso processo de formação e nos coloca no lugar de tomarmos consciência sobre o nosso processo de conhecimento, de formação e sobre as possibilidades de aprendizagens que estamos construindo nesse percurso.

Portanto, é importante a compreensão de que as nossas experiências são autoformativas e que a escrita das nossas narrativas são potencializadoras na tomada da consciência e consequente reflexão sobre nossas experiências de vida.

[...] É aprender a analisar as contribuições das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações eletivas e dos acontecimentos aos quais damos forma; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os nossos pressupostos cognitivos das nossas interpretações [...]. (JOSSO, 2004, p. 183).

Segundo Josso (2004, p. 38), são as nossas aprendizagens, experiências, e as nossas narrativas em formação, que se constituem como material para uma compreensão mais efetiva sobre processos de conhecimento, formação e aprendizagem.

Nesse sentido, partilhamos também das ideias de Souza (2006, p.9). Para ele, a escrita de si é um caminho para o conhecimento e tal perspectiva não está reduzida a uma tarefa mecânica ou técnica, mas surge de um contexto intelectual onde a subjetividade e as experiências são valorizadas. Segundo ele, os estudos sobre histórias de vida no campo escolar centram-se no professor, nas suas subjetividades e identidades, ou seja, é preciso compreender a docência a partir de história de vida pessoal, profissional e organizacional.

Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2006, p.9)

Nesse sentido o/a docente parte da sua própria história de vida e das suas próprias experiências formativas e toma sua narrativa escrita como espaço para reflexões, cria e experimenta a partir da escrita novas representações e reformulações sobre sua própria prática, reconstruída através de uma narrativa autobiográfica.

Somando-se a toda essa tessitura, forjada no campo da Educação, pensarmos em um conceito que vem sendo trabalhado pela escritora Conceição Evaristo, desde o ano de 1995, em sua tese de mestrado⁵. Para ela, tanto quanto para nós, quando escrevemos estamos contaminados pelas nossas subjetividades. Assim, o que ela conceitua como *escrevivências* seriam as nossas vivências contaminadas pelas nossas experiências enquanto mulheres negras.

Portanto, as *escrevivências* significam (atualizam e potencializam) a forma muito singular de como escrevemos etnoimplicados com nossa história de mulher negra. Isso vem, de certa forma, lapidando, passo a passo, a nossa formação, a partir de nosso *lugar de fala*.

Segundo Macedo (2013), implicar-se faz parte da emergência humana, sendo assim, estar etnoimplicado, no campo da Educação, trata-se de implicar-se de forma epistemológica, ética e político-pedagógica. Portanto, quando estamos etnoimplicados com a nossa história e com a escrita dessa história, repensamos a nossa prática e nosso processo formativo. Nesse sentido, as abordagens autobiográficas, as narrativas em formação e a própria história de vida, ao se conformarem com as nossas *escrevivências*, se constituem como prática de resistência. Seria

⁵ Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. **Nexo**. São Paulo, 26 mai de 2017. Disponível em <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%99minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>> acesso em 15 de fev de 2019.

possível, por essa via, romper com modelos existentes e até então hegemônicos, para fazer avançar uma escrita passível de ser lida como escrita negra? “Só a narrativa dos agentes atores-sujeitos pode, via experiência irreduzível deles, descrever e atualizar esses modos de pensar-fazer a vida”. (MACEDO, 2015, p.30).

Nesse momento, para nós, a escrita de si nasce de inquietações profissionais e *escrevivências*. Por meio das quais nossas narrativas autobiográficas dão sentido a nossa formação docente e a maneira como pensamos e organizamos nossos trabalhos pedagógicos, trazendo novos apontamentos sobre como nós mulheres negras realizamos os nossos processos educativos, reafirmando o nosso lugar e a nossa identidade coletivamente.

Nós, mulheres negras, viemos ao longo dos anos colhendo os frutos de uma luta histórica do movimento negro e do feminismo negro, resistindo contra um conjunto de opressões que atingem a população negra, uma vez que a pobreza e a desigualdade social ratificam um discurso único. Infelizmente, ainda, a maioria da população negra encontra-se alocada na condição de desigualdade social.

A nossa luta diária faz com que ainda tenhamos que lutar e nos debater intensamente para garantir o nosso *Lugar de fala*. As proposições levantadas por Ribeiro (2017) apontam na direção de que multiplicidades de vozes, antes silenciadas, podem quebrar com a monotonia do discurso único que se configura de forma patriarcal, embranquecida e hegemônica, representada por uma epistemologia dominante branco-centrada.

Nesse sentido, as escritas negras veem buscando trazer novas inferências, marcadas por uma epistemologia negra, na qual as vozes da negritude, a partir de suas vivências socioculturais, ao escreverem e se inscreverem, criam novas possibilidades e rompem com o lugar da escrita hegemônica.

A negritude em seu processo histórico vem construindo práticas de resistência e, no que se refere à Educação Infantil, considerando três Projetos Pedagógicos que vamos relatar e analisar na segunda parte de nosso Memorial dissertativo, podemos afirmar que temos conseguido avançar de modo emancipatório com nossas crianças e conosco também. Todo esse processo tem sido constituído de forma etnoimplicada, por meio de um método autobiográfico (as *escrevivências* negras) e com base na própria experiência de formação docente da equipe de professoras do CMEI Dr Djalma Ramos.

Retomemos. Josso (2004) se propôs a pensar o processo formativo, o lugar que a formação

ocupa quando as experiências impactam a nossa construção identitária e a nossa subjetividade. A escrita negra que propomos aqui debulha escritos a partir de marcas identitárias e de sujeitos etnoimplicados.

As histórias de vida e a forma como estas histórias são narradas pela equipe de docentes do CMEI Dr. Djalma Ramos rompe com lugares históricos dominados pela branquitude, construindo novas aprendizagens e produção de novos conhecimentos pedagógicos.

O conceito de implicação vem compor, de forma radical, a característica humana de conhecer e formar-se ao interpretar, explicitar e compreender. Para Marie-Christine Josso (2002, p. 167), a aprendizagem simultânea da implicação e da distanciação parece gerar as condições de uma produção do conhecimento sobre si, que permite reavaliar experiências passadas e as experiências do presente comparativamente aos projetos que as inspiram. Alguns tomam consciência de facto de que é possível gerar a articulação entre afectividade e intelecto para produzir um pensamento ‘sensato’, quer dizer, um pensamento que visa um horizonte de conhecimento e que produz um sentido para si, compreensível para os outros. (MACEDO, 2013, p.432).

Portanto, nesta proposta educacional, gerida nos últimos cinco anos no CMEI Dr. Djalma Ramos, o nosso *lugar de fala*, a escrita de si e a nossa formação se entrelaçam a partir das nossas experiências como forma de luta e resistência. Nesse sentido, mais uma vez, concordamos com Evaristo (2007, p.21):

[...]Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto inscrição no interior do mundo. E, em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada. A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Então qual seria o nosso *lugar de fala* enquanto mulheres negras e professoras? Que implicações as narrativas autobiográficas produzem na nossa experiência e nos auxiliam nas escrevivências e na nossa própria formação? Dito de forma direta, nós aqui assumimos o lugar de sermos o nosso próprio objeto de estudo, propondo debatermos o que tem sido nossa atuação como Coordenadora Pedagógica no CMEI Dr. Djalma Ramos, a partir de uma educação que vislumbra um movimento decolonial.

Sou a única coordenadora pedagógica do CMEI Dr. Djalma Ramos, trabalho com uma equipe formada por uma diretora e uma vice-diretora, 07 professoras e 15 auxiliares de classe e 04

cuidadores. Quando digo “nossa atuação como Coordenadora Pedagógica”, assim o digo por que as práticas pedagógicas que coordeno são sempre formuladas conjuntamente por esse coletivo.

Esse modo coletivo de coordenar tem sido um dos meios que encontramos para garantir a pluralidade e sentidos “mais elásticos” em nossas ações pedagógicas na nossa instituição:

[...] Sob essa orientação, entendemos, com Catherine Walsh (2013; 2014), que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspirem a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico”. (MIRANDA, RIASCOS, 2016, p.07).

A nossa desobediência nasce fruto de um processo educativo que foi marcado pela hierarquização de saberes, que quase inviabilizou pensarmos numa epistemologia que garantisse a escrita de si articulada à sistematização de nossos saberes afro-brasileiros e ancestrais. Portanto, optamos não sermos só uma voz, mas compreendermos que a multiplicidade de vozes caminha com a nossa escrita. “[...] Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes e produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos” (RIBEIRO, 2017, p. 35).

Reafirmamos: no que se refere às nossas narrativas em formação, assumimos o nosso lugar de fala, debruçando-nos sobre as nossas experiências e práticas educativas. Concordamos com (MACEDO, 2015, p. 37), ao citar LARROSA BONDÍA (2009, p. 20-26):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca [...] implica parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar; sentir, sentir mais devagar, demorar-se no detalhe, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade [...] cultivar a atenção, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço...o sujeito da experiência se define pela sua disponibilidade, por sua abertura [...] a experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente...É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à experiência da transformação [...] O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana [...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um SER individual ou coletivo [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida [...] a experiência é irrepetível.

Consideramos que professoras negras que se debruçam sobre a escrita de si, no emaranhado de debater-se com a sua autobiografia e a sua própria formação, contribuem para dar visibilidade a suas experiências irreduzíveis, que se interpelam em questões raciais, convergindo com

(NÓVOA, 2009, p.6):

[...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. [...].

As escritas de si tornam-se imprescindíveis nesse processo de autoformação, “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 7). Segundo esse autor, a formação acontece a partir de reflexões realizadas nos nossos percursos de vida.

Não temos dúvida de que a abordagem autobiográfica de mulheres negras e as nossas próprias experiências de formação nos ajudam a pensarmos em narrativas contra hegemônicas que possam de alguma forma romper com estruturas que anulam a diferença e negam a diversidade dos sujeitos:

Falar das nossas próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a sua própria história, a suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido”. Contudo, é também um modo de dizermos que neste *continuum* temporal, algumas vivências tem uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004. p. 48).

A forma como essas práticas pedagógicas e essas experiências são construídas em formação nos espaços escolares em que atuamos tornam possíveis uma educação em que se reconheça o papel político e social da ação em *lócus*, onde o fazer pedagógico se forja em lutas educacionais contra o racismo, o sexismo, a discriminação e desigualdade racial.

Coordenar, r-existir, pelas Marias, Conceições e Marielles

Mamãe, embora preferisse ter você aqui comigo e não aí, tão distante quero que saiba
que eu perdoo você.
Perdoo pelos dias em que você não esteve ao meu lado e pelos que ainda faltam. Sei que
vai cuidar de mim aí no céu.
Não se preocupe. Eu estou bem....
Tudo ficará para trás.
E nós nos veremos algum dia, mãezinha.
Adeus.
Eu a amo muito...
SUA FILHA
(Teresa Cárdenas)

Escrevivências 2. Das minhas memórias de infância, aquela que mais guardo é o sabor do feijão de mainha. No CMEI em que trabalho, todo mundo sabe que amo feijão. De forma inconsciente, talvez ainda busque aquele sabor de todo domingo, busco as memórias mais lindas da infância, o cuidado de mainha para garantir uma vida mais digna para mim e para o meu irmão.

Esse sabor tenho levado para as minhas experiências pedagógicas, tento dar sabor e saborear proposições metodológicas que garantam no fazer diário das minhas colegas que labutam comigo, no chão da escola, um saber com sabor, uma produção de conhecimento, contra hegemônico e autoral.

Eu comecei, em 2013, trazendo para nossas discussões, como ponto de partida, aspectos de uma vivência coletiva da negritude. Naquele ano, seguimos com as crianças uma proposta pedagógica proposta pela SMED, que era a de trabalhar com a afetividade. Entre um diálogo e outro, uma professora do CMEI me disse: “Pró, você fala tanto sobre o negro, que tal o projeto da minha turma ser: *Eu um ser afetivo na africanidade?*”. Era o nosso início. Foi assim que sentamos, pensamos nas atividades, mantivemos contato com colegas da rede. Fazer isso nos alimentava.

A prática desse primeiro projeto em que atuei como coordenadora pedagógica da escola foi exitosa, envolveu todo o CMEI, as crianças, o corpo docente, as famílias. No ano seguinte, na Jornada Pedagógica, ao problematizarmos o projeto do ano de 2014, decidimos trabalhar com a

obra e com a figura de Riachão, um artista negro que canta a Bahia a partir de suas canções autorais. Além desse trabalho ter sido considerado, pelo nosso coletivo, como uma prática pedagógica exitosa, o Projeto com Riachão foi ganhador do prêmio “Arte na Escola Cidadã”, em novembro de 2015.

Quase todas éramos, à época, professoras recém-chegadas no município de Lauro de Freitas, mulheres negras em formação. Éramos também mulheres vivendo processos de um “tornar-se negra”. Acentuavam-se e se somavam às crianças e seus processos de ensino-aprendizagem, questões sobre o nosso próprio processo formativo, a nossa experiência de vida, sobre quem éramos. Tudo isso ali, tudo isso foi sendo tecido, constituído por meio de pesquisa e com a escrita dos projetos pedagógicos anuais.

Uma das primeiras perguntas, que se seguiu ao Projeto com Riachão, e que nos fizemos foi: por que sendo nós um grupo majoritariamente formado por mulheres, nós não decidimos por protagonizar uma figura feminina em nossos projetos? Depois vieram outras questões, sobre o porquê também de alisarmos os nossos cabelos e sobre o desejo de saber como as nossas vivências coletivas de mulheres negras atuantes no Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos poderiam se constituir como formas de resistência: tudo isso dialogando com os nossos projetos de ensino. Essas indagações não eram feitas só por mim, mas pelo corpo docente do CMEI, à medida que nos reunimos para os encontros pedagógicos coletivos ou em conversas individuais.

Percebíamos também, a partir de relatos diários das mulheres (mães, avós, tias...) que traziam as nossas crianças educandas, que essas mulheres tinham em suas histórias processos de violência doméstica, sofriam com baixa autoestima, possuíam histórias de abandono, entre outras experiências dolorosas. Era perceptível o fato de que educar no nosso espaço ainda estava associado, sobretudo, à responsabilidade feminina e à situações de sofrimento. bell hooks exemplifica muito bem isso, quando afirma:

Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso. (hooks, 2006, p.1)

Os corpos das mulheres de nosso CMEI ainda pulsam marcados por construções históricas coletivas que se perpetuam através de narrativas de mulheres que amam, sentem, brincam, machucam-se e angustiam-se do jeito que podem, dentro de hierarquias sociais que contabilizam

suas escolhas e relações afetivas que foram e são construídas e alicerçadas pelas suas condições de mulheres negras. Como coordenadora pedagógica do CMEI, venho me refazendo, me camuflando, às vezes, me forjando mais forte, e, sim às vezes, desistindo como todas elas, de tempos em tempos, ao sentir o peso de todos os processos que incidem em nós quando problematizamos e vamos ganhando consciência sobre o que é a educação étnico-racial e de gênero.

Conceber e realizar *Projetos de Autoria Negra* no CMEI, colocou-nos no centro de um debate contemporâneo: qual a base, o chão mais sólido e mais fecundo, para as escolhas epistemológicas que servem ao (nosso) propósito de uma educação antirracista? Trabalhar com proposições teóricas de gênero e de negritude é refazer o nosso caminho e as nossas identidades como docentes e agentes político-sociais? Não recusamos o confronto e nos debatemos para identificar com objetividade quem possa estar a ocupar posições outrora ocupadas por nossos algozes históricos.

Portanto, as nossas proposições pedagógicas, anos após anos, passaram a trazer histórias e projetos de vidas de mulheres negras, que nos inspiram e fortalecem, ecoadas por outras vozes que fortalecem os nossos afetos e nos mantêm em pé, dentro da coletividade que formamos.

O método das *escrevivências* pretas foi traduzido em projetos na e para nossa comunidade escolar. Depois do projeto Riachão, no ano de 2014, vieram os projetos como as Ganhadeiras de Itapuã e Mariene de Castro, no ano de 2015; com Carolina Maria de Jesus, no ano de 2016; o “Ruim por quê? Ruim pra quem?”, no ano de 2017; e com Conceição Evaristo, em 2018. A pobreza e a fome aplacadas na escrita de Carolina de Jesus, os nossos cabelos que teimam em estar para cima e que nos fazem resistir, o combinado de não morrer, vivenciado pelos livros de Conceição Evaristo, a força constante das Ganhadeiras, tudo isso tem feito com que saibamos como fazer para cuidar bem uma das outras e de nossas crianças. As nossas pedagogias de projetos voltados para uma educação antirracista são denúncia e remédio para o racismo diário e, dentro do nosso CMEI, nossa tarefa é buscarmos formas, meios viáveis, de revivermos a nossa ancestralidade a partir de experiências felizes em companhia desses/as nossos/as mestres e mestra de leituras.

Neste sentido, quando falamos sobre a nossa negritude, estamos conseguindo fazer coletivamente encontros conosco mesmas. Estamos comprometidas com uma agenda coletiva, e ainda assim, muitas vezes, estamos solitárias. De todo modo, fazemos isso para garantirmos a luta pelo direito de sermos consideradas pessoas, pelo nosso direito de ser e de re-existir.

Conforme ressalta Djamila Ribeiro, quando traz o discurso de Sojourner Truth, em “ Eu não sou uma mulher”:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 3 treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH *apud* RIBEIRO, 2018, p.51).

Ainda somos nós mulheres negras que estamos na base da pirâmide, lutando pela sobrevivência e mesmo assim celebrando as conquistas das nossas, nos *escrevivendo* por meio umas das outras, talvez essa seja a garantia (a aposta) que nos mantém vivas.

§

O que é dito quando dizemos “Marias, Conceições e Marielles

[...]O que apresentarei aqui não são ideias minhas. Falo do que vi, aprendi, li, ouvi, a partir de minha inserção em comunidades heterogêneas: de diferentes gerações, sexualidades, racialidades, escolaridades, possibilidades econômicas, culturais e políticas, e muito mais. Penso que a originalidade de que posso ser acusada se refere à tentativa de juntar aqui muitas fontes, diferentes vozes. Não vou nomear cada uma delas. Não porque queira ocultá-las, mas para destacar a riqueza e a amplitude da circulação de ideias que não sabemos onde começa, que se entrelaçam, que se propagam especialmente entre mulheres, criando comunidades de saber cujas fronteiras são imprecisas[...]. (WERNECK, 2009, p. 76).

Temos o desafio de compreender o feminismo como um movimento político, que traduz sua efetividade pela luta emancipatória das mulheres, garantia de direitos, luta pela mudança social. Segundo Faludi (2001, p. 22), a palavra feminismo aparece pela primeira vez numa resenha literária publicada na *Athenaeum*, em 27 de abril de 1895, delineando uma mulher com capacidade de luta pela sua própria independência.

[...] “antes de mais nada, eu sou um ser humano”. É simplesmente o cartaz que uma mocinha segura em 1970 durante a greve das mulheres pela igualdade: EU NÃO SOU

UMA BONECA BARBIE. O feminismo pede que o mundo finalmente reconheça que as mulheres não são elementos decorativos, *biscuits* preciosos, [...] Elas são merecedoras de direitos e de oportunidades, tão capazes de participar dos acontecimentos mundiais quanto os homens. O programa feminista é muito simples: pede que as mulheres não sejam forçadas a “escolher” entre justiça pública e felicidade privada. Pede que as mulheres sejam livres para definir a si mesmas – em lugar de terem sua identidade definida pela cultura e pelos homens que a cercam [...]. (FALUDI, 2001, p.22).

Assim, a discussão do feminismo torna-se imprescindível nas lutas das mulheres, entretanto o feminismo negro se constitui a partir de esforços para romper com o racismo estrutural e epistêmico, repensados a partir do lugar de fala das mulheres negras que anteriormente eram apenas vista como objetos silenciadas pela estrutura social. Mulheres negras que durante muito tempo tiveram negado a sua intelectualidade de produzir academicamente uma teoria do conhecimento, uma outra epistemologia. Questões como racismo, sexismo, discriminação racial passaram a ser repensadas a partir de processos educativos, produzindo saberes a partir de uma cultura onde luta e resistência caminham juntas nas condições de produção da escrita dessas mulheres.

Portanto, o sistema de opressões vivenciadas pelas muitas histórias de vida das mulheres negras, antes ignorado ou pautado como algo comum para a população afrodescendente, passa a ser questionado e problematizado por corpos negros. E o debate agora inclui, de partida, questões como sexismo, gênero, classe e raça a por meio de uma visão feminista e negra.

Quando bell hooks (2015, p. 203) afirma que enquanto as mulheres brancas das classes elitistas precisaram de uma teoria para legitimar os processos de opressão, ela afirma que as mulheres negras, por conviverem cotidianamente com a opressão, adquirem uma conscientização sobre a política patriarcal a partir da sua própria experiências de vida e que são essas experiências que as fazem desenvolver estratégias de resistência.

Nós mulheres negras nos tornamos a própria força da luta feminista. bell hooks (2015, p.203-204) ainda afirma que as mulheres brancas ao entrarem na universidade comemoravam a possibilidade de estarem juntas, mas ela cita o seu próprio exemplo de não conhecer uma vida onde as mulheres negras não estivessem juntas, se protegendo, se amando e se ajudando.

O feminismo negro “nasce” não da construção de uma teoria, mas das implicações de opressões vivenciadas pelas mulheres negras referentes a questões de gênero, raça e classe e as opressões vivenciadas dia a dia, mesmo que, algumas de nós, não saibamos conceituar de forma ampla e profunda tal teoria:

[...] Nós mulheres negras sem qualquer “outro” institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). [...] (hooks, 2015, p. 208).

Nesse sentido, nascem as narrativas contra hegemônicas das mulheres negras. São formulações de teorias que repensam não só questões de gênero, mas de raça e classe a partir de experiências de vida, produções e narrativas que rompem, debatem e se confrontam com mecanismo que insistem na manutenção do poder falocêntrico e eurocêntricos.

Assim, quando Jurema Werneck nos chama atenção sobre os nossos passos terem vindo de muito longe (2009), reafirmar-se uma nova forma de teorizar em uma perspectiva negra. Nossas narrativas autobiográficas, nossos saberes, nossa experiência formativa e em formação teorizam e produzem novos conhecimentos e nos possibilitam a anunciar e denunciar a nossa luta contra a violência, o feminicídio e o epistemicídio.

Os nossos saberes e os valores que eles representam e a forma como nós nos *escrevivemos* foram silenciados durante muito tempo. Nesse sentido, a escritora Sueli Carneiro (2005) lembra-nos que processos de negação de povos e grupos afrodescendentes como sujeitos produtores de conhecimento são *epistemicídios*, isto é, a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental.

Nós convivemos com essa negação de nosso conhecimento por muito tempo. Contudo, reafirmamos que as mulheres negras há muito tempo vêm construindo novos repertórios e novas conjecturas de (auto) identificação, identidade, organização política. Arriscamo-nos a dizer que elas vêm reescrevendo novas histórias, novas teorias e novos etnosaberes há muito tempo. Entretanto, a forma como escreveram no mundo, ao longo dos anos, foi sendo silenciada, pois era costumeiramente algo visto de modo marginalizado ou como dotado de pouca importância.

Escrever-se sempre fez parte da nossa história como forma de sobrevivência. Nesse sentido, destacamos a escrita de mulheres como Maria Carolina de Jesus, Luiza Mahim, Dandara dos Palmares, Luiza Bairos, Mãe Meninha de Gantois. Todas essas mulheres construíram (constroem ainda por meio de nós) narrativas outras, confrontando o sistema e garantindo a continuidade de nossos passos:

[...] A implicação é que pessoas verdadeiramente oprimidas sabem disso, mesmo se não estiverem envolvidas em resistência organizada ou não conseguirem formular por

escrito a natureza de sua opressão. Essas mulheres negras nada viram de libertador em análises do tipo “linha justa” sobre a opressão das mulheres. O fato de que nós, mulheres negras, não nos organizamos coletivamente, em grande número, em torno das questões do “feminismo” (muitas de nós nem conhecem ou usam o termo), ou de que não tivemos acesso aos mecanismos de poder que nos permitiriam compartilhar nossas análises ou teorias sobre gênero [...] (hooks, 2005, p.203).

É possível afirmar que o feminismo negro vem construindo, sem cessar, novas formas de resistência. Ressaltamos que muitas dessas formas ajudaram-nos a conceber e estabelecer novas formas de luta. Houve mulheres negras que, ao se posicionarem sobre lutas de classe, resistiram, dando forma ao feminismo negro, algumas delas sem utilizarem o conceito do feminismo ou se definirem como feministas. Lélia Gonzales, Mãe Stella de Oxóssi, Conceição Evaristo, Mariele Franco, e tantas outras mulheres, confrontaram o racismo, o machismo, o sexismo e lutaram contra as desigualdades sociais e a intolerância religiosa, quer seja através do posicionamento político da sua escrita, quer seja da forma com que inscreveram seus modos de vida no mundo com a própria vida. Suas trajetórias contrapõem o feminismo proposto pela branquitude. Pensamos que o que aqui denominamos conceitualmente como feminismo negro pode ser também compreendido como *escrevivências*.

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.....
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo)

Neste contexto de legitimação de saberes – o da noção de *escrevivências*⁶ –, encontro-me autorizada a começar narrativas buscando a voz silenciada de minha mãe e as marcas identitárias que se inscreveram no meu corpo e que deram forma à forma como vejo o mundo. As mães de mulheres negras são mulheres que ao longo da vida, frequentemente, foram emudecidas e silenciadas, mas que lutaram contra tantas formas de opressão. Muitas dessas vozes emudecidas não tiveram a oportunidade de avançarem na escola, lutaram para criar suas filhas/seus filhos, sem título acadêmico, sem refinamento teórico. Desde muito cedo, labutaram cotidianamente

⁶ Conferir: BAROSS, Luana. (Po)éticas da escrevivência. *Estud. Lit. Bras. Contemp.*, Brasília, n. 51, p. 22-40, Aug. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182017000200022&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 22 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018512>.

para garantir o sustento familiar. A escrita de mulheres negras é insurgente, porque está acompanhada pelas vozes dessas mulheres que descobriram modos de falar em meio aos mais brutais modos de silenciamento.

Sueli Carneiro (2003), uma das principais escritoras do feminismo negro brasileiro, ativista da luta antirracista, quando nos convida a pensar sobre a situação da mulher negra na América Latina, a partir de uma perspectiva de enegrecermos o feminismo, aponta-nos que, embora historicamente se tenha sido construído o mito da fragilidade feminina, para nós mulheres negras tais percepções nunca existiram:

[...] Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (CARNEIRO, 2003, p.1)

Embora se tenha tentado estabelecer as estruturas do Feminismo a partir de uma perspectiva branca, cuja tentativa tornou invisível por muito tempo uma discussão ampla a partir das mulheres negras, acreditamos muito fecundo o convite feito por Sueli Carneiro para enegrecermos o Feminismo, na perspectiva de construirmos um novo modelo de sociedade pluricultural e multirracial.

Ressaltamos: o método de Educação Antirracista que temos construído coletivamente em nossas práticas pedagógicas no CMEI Dr. Djalma Ramos pode ser considerado como uma aceitação profunda a esse convite enunciado por Sueli Carneiro.

Assim, a decisão de escrever este Memorial, como produto final, como semente de um livro autoral, é a de me arriscar e de me fazer ouvir entre tantas vozes que me acompanham, a de me arriscar a escrever com vozes que ecoam e me acompanham cotidianamente no meu fazer diário: as vozes das professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos. É tentar tornar mais audível, mais legível, as vozes que carregam – concebem – práticas para uma educação antirracista a partir de suas experiências de vida como mulheres negras. A maioria das professoras do CMEI Dr Djalma Ramos possui história de vida muito próxima a da maioria das mulheres negras, marcada por vários episódios de opressão, de violência e de silenciamento. Professoras negras que acreditam que a educação infantil de crianças negras não pode ser vista como sendo um lugar apenas da

pobreza, mas também um lugar de dignidade, posto que passível de ser atravessada pela experiência de felicidade.

As professoras do CMEI Dr Djalma Ramos, com já mencionado e como se verá mais detidamente a seguir, constroem planejamentos e projetos que perpassam questões de gênero, raça e classe, conseguindo construir junto com as crianças experiências de felicidade, vinculadas a suas marcas identitárias de crianças negras. Essas professoras lutam cotidianamente e se encorajam para garantir um *lugar de fala*, nos encontros dentro e fora do CMEI e nas tensões do cotidiano. São elas, nos últimos cinco anos, que se debruçam e se debatem para a invenção de um currículo que se contraponha a uma educação infantil hierarquizada e normativa, pensada a partir de uma prática educativa, libertadora, transgressora, resistente e esperançosa.

É importante ressaltar que as nossas professoras vêm construindo uma pedagogia de resistência coletiva, quando se debruçam e constroem (inventam) uma outra educação, quando lutam pelo direito de ser e de existir de nossas crianças, fortalecendo em seu fazer práticas que evidenciem uma educação antirracista.

Nós, como coletivo de educadoras negras, compreendemos que as opressões estruturais tiram o direito de viver com dignidade de nossas crianças e suas famílias e que só uma educação voltada para o rompimento de hierarquização de saberes poderá contribuir para que nossas crianças rompam com o silenciamento imposto e descubram, vivam, sintam, construam novas possibilidades educativas e de vida a partir de suas experiências de vida.

Infância, Negritude e Felicidade

Ontem um menino que brincava me falou
que hoje é semente do amanhã...

Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida Fé no homem, fé no que virá! nós podemos tudo,
Nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será

(Semente do amanhã, Gonzaguinha)

Falar de infância negra não é uma tarefa simples. Tal perspectiva traz a minha memória experiências já descritas neste trabalho e que estão amalgamadas no meu corpo e na minha memória, algumas de forma significativamente dolorosa. Como já dito, estereótipos e práticas discriminatórias exemplificam o que representa ser menina negra em nosso país.

Indiscutivelmente a infância é parte basilar da vida. Aqui, neste terceiro capítulo, me atarei a pensar a infância negra e pobre de crianças que crescem em meio a aridez da vida e vão se constituindo enquanto gente (sujeito de direitos), ao projetarem sonhos mesmo diante da dureza e luta diária pela sobrevivência.

Segundo Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009), a infância é uma experiência que poderá ou não atravessar as crianças, a infância não compreende uma etapa psicológica ou cronológica apenas, mas se vincula ao acontecimento, ao inoportuno, ao imprevisto, ao inusitado, sendo considerada, por essas autoras, como uma des-idade⁷. Coadunando com essa afirmativa, compreendemos que quando as crianças negras vivem e sentem cotidianamente as violências do sistema opressor, a pobreza e de certa maneira nascem condenadas a viverem sem dignidade, existe uma grande chance delas não vivenciarem ou não serem atravessadas pela infância.

⁷ Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2006, p. 321), as escolas de educação infantil devem promover experiências de infância. Para as autoras, a infância como experiência é aquela que propicia devires, um vir-a-ser que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã, ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas, sim, com aquilo que somos capazes de inventar, agora, como experimentação de outras coisas e outros mundos.

[...] A escola de Educação Infantil deve promover a infância já que nem todos a têm, especialmente quando a criança é prisioneira da guerra, da miséria, do trabalho, da pobreza. Para além disto, o exercício da infância supõe estratégias educacionais para que as crianças possam realizar aquilo que chamamos de devir que são geografias, entradas e saídas; devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo (o que a escola todo o tempo faz). (ABRAMOWICZ, LEVXOVITZ, RODRIGUES, 2006, p. 321).

Nesse sentido pensarmos a construção da infância a partir da negritude em um contexto de pobreza e desigualdade é complexo. A pobreza na atualidade é definida como uma questão social⁸ produzida por um sistema capitalista, onde a exploração produzida traz impactos diretos à sociedade injusta e desigual.

Assim, abordo a pobreza como uma das manifestações da questão social, dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual em que convivem acumulação e miséria. Os “pobres” são produtos dessas relações que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político e econômico e cultural, definindo um lugar para eles um lugar na sociedade. (YARBEZ, 2012, p. 289).

Portanto, a pobreza não é apenas uma questão econômica, trata-se de um processo que foi construído social e historicamente, em que as condições de vida colocam aqueles afetados pela pobreza no lugar de exclusão e subalternidade. Ou seja, trata-se de uma divisão social de classes, na qual tais divisões resultam em extrema desigualdade:

Os pobres “nomeação da impotência sociológica para não designá-los como o vaivém entre o lumpen e a fração estagnada do proletariado” (OLIVEIRA,2006), esta imensa parcela de humanidade de “gente explorada, enganada, iludida, massacrada, gente andarilhando por aí, à procura de um sítio onde parar, trabalhar, descansar o corpo, dormir, sobreviver” (FREIRE,1988,p.7). Gente que fica à espera em longas filas “para receber os benefícios: uma cesta “um saco de leite, uma consulta, um lugar no ônibus para ir ou voltar do trabalho, para obter um documento, para conseguir um emprego, reivindicar um direito” (YARBEZ,2012, p. 292).

Nessa divisão social de classes, onde pobreza e desigualdade social caminham juntas, temos nossas crianças negras que junto com suas famílias constroem formas de re-existências. Se tratando de famílias negras, o atravessamento das experiências de ser criança negra no Brasil e as implicações e desafios de como construir práticas, nas quais nossas crianças vivenciem

⁸ A questão social resulta da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente gerada, cuja apropriação é extremamente desigual no capitalismo. Supõe, desse modo, a consciência da desigualdade e resistência à opressão por parte dos que vivem de seu trabalho. Nos anos recentes, a questão social assume novas configurações e expressões, e “as necessidades sociais das maiorias, as lutas dos trabalhadores organizados pelo reconhecimento de seus direitos e suas refrações nas políticas públicas, arenas privilegiadas do exercício da profissão” sofrem a influência do neoliberalismo, em favor da economia política do capital.” (IAMAMOTO, 2008 ,p.107).

experiências com a felicidade voltadas para uma educação antirracista?

Além disso, na atualidade não se pode pensar em infância sem colocarmos as crianças como atores que constroem a sua própria infância, de modo etnoimplicado. No espaço escolar, essa diretriz fica mais evidente pela forma como elas pensam e sentem o mundo:

No entanto, a nosso ver, o Brasil precisou aproveitar esse movimento europeu e americano de constituição do campo para propor uma sociologia da infância brasileira que precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2000, p. 49).

É importante afirmar que a infância da maioria das crianças negras é permeada por diversos demarcadores de diferença. Na perspectiva de nosso trabalho, tais apontamentos de diferenças se darão relacionados à cor e às relações raciais. Daremos relevância a tecer reflexões sobre como as crianças negras vem construindo sua infância.

Nas nossas pesquisas, encontramos o trabalho de Oliveira (2004)⁹ que, em sua dissertação de mestrado, ao fazer um estudo sobre a creche, sinaliza que nas salas dos berçários nas quais a pesquisa se concentra, as professoras de uma determinada instituição dão tratamento diferenciado excludente e pejorativo às crianças negras. Encontramos também denúncias de práticas racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil, a partir das pesquisas realizadas pela professora e pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro. Em 1988, Cavalleiro, em sua dissertação de mestrado, trava um debate sobre as impressões harmoniosas que se tem da educação infantil e como essas impressões se desmontam ao observarmos atentamente as práticas das educadoras, o tratamento racista e preconceito discriminatório, presente nas relações das educadoras com as crianças negras.

Este ano eu tive um aluno negro. Um, não, dois. Eu os chamava de filhote de São Benedito, porque eles eram o cão em forma de gente. Eles atormentavam o ano inteiro. E tinha outro que era o contrário, o Rui. O Rui era uma criança negra que caiu do segundo andar e destruiu o palato duro e o palato mole. Então ele tinha dois agravantes: ele era negro, era um capeta. Então, acho que é assim: como o Rui tinha o problema na fala, as crianças não enxergavam a negrura dele. Enxergavam o problema dele. “O Rui não sabe falar professora” (CAVALLEIRO, 2017, p. 57).

Cavalleiro (2017) nos provoca a percebermos o quanto as práticas educativas violentam a integridade das nossas crianças negras. Uma “educação”, onde se marginaliza as marcas identitárias dos sujeitos que estão nesses espaços, denuncia um olhar que fere a dignidade e o

⁹ 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.

direito das crianças por serem negras. O impacto da negação de tais questões, alinhado ao despreparo dos educadores no trato das relações-raciais, fica evidente nas descrições das falas das professoras ou nas falas de negação da própria identidade reproduzidas pelas crianças.

São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe no cotidiano pré-escolar [...] São acontecimentos como esses que contribuem para um sentimento de recusa às características raciais do grupo negro e fortalece o desejo de pertencer ao grupo branco, como o exemplo mostra: “É, eu disse para ela [à professora] que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita!”. (CAVALLEIRO, 2001, p.145)

O silenciamento que impera na educação infantil impede o enfrentamento dos problemas que as crianças negras vivenciam no seu cotidiano escolar. Tomar a educação infantil como espaço harmônico, singelo e afetuoso não traduz o que acontece com as crianças negras na escola:

A criança negra que passa por constrangimentos normalmente não é “acolhida”... *As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque eu sou preta elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Eles me xingam de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada*”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 146)

Os elementos trazidos por Cavalleiro (2001) trazem novas configurações que se desdobram como contribuições efetivas no cuidar, educar e brincar, quando se trata de crianças negras. Cavalleiro chama atenção sobre a educação infantil ser um espaço crucial para conjecturarmos novas possibilidades de educação nas relações-raciais. É importante compreender que a negação do preconceito e da discriminação não possibilitam transformação. A negação valida a segregação e as classificações feitas às nossas crianças. Reforça o discurso que dói e machuca a criança negra na sua inteireza de ser, de viver e de estar no mundo:

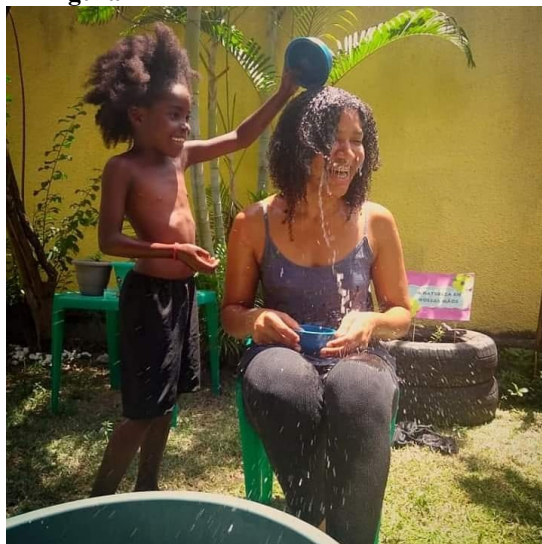
Precisamos entender que a criança negra não é “moreninha”, “marronzinha” nem “pretinha”. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos,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

Quando professoras se referem às crianças negras como “*filhotes de São Benedito*”, “*cão em forma de gente*”, “*carvãozinho*” (CAVALLEIRO, 2001, p. 146). É perceptível que tais colocações violentam, inferiorizam, além de dificultar o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. E como seria uma experiência com a felicidade para crianças negras na educação infantil?

Aqui falaremos um pouco sobre a experiência de felicidade com as crianças do CMEI Dr. Djalma Ramos, pois é sobre o que muitas pessoas nos têm perguntado, desde que começamos a trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista. Seria possível em um contexto em que ainda lutamos contra o racismo e tantas formas de opressão vivenciadas cotidianamente por nossas crianças, ainda tão presente no seio da escola, seria possível a nossas crianças negras terem experiências de felicidade com sua identidade de criança negra?

Começamos dizendo que a construção identitária das profissionais da escola, aqui me dirijo, sobretudo, às educadoras, é um dos pontos cruciais para que as experiências de felicidade aconteçam. Lembro-me de quando uma de nossas professoras me abordou na sala dos professores e disse: “São esses projetos aí que estão me mudando”. Ela fazia referência a seu cabelo. No ano de 2016, quando realizamos o projeto *Ruim pra quem? Ruim por quê?*, foi possível promover o fortalecimento identitário de toda a equipe de educadoras, a partir de uma atenção e de um cuidado estético, político, epistemológico dado aos cabelos do povo negro. Nesse contexto educacional, a professora Elisiane Lima realizou uma atividade onde reuniu as famílias e as crianças, além de blogueiras locais que tratavam do tema do empoderamento de mulheres. Em uma de suas falas a professora formulou uma frase impactante: “Eu não conhecia a memória do meu cabelo”.

Figura 1 - Profa. Elisiane Lima e Ana Júlia



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Como uma professora que durante muito tempo recorreu ao alisamento e não conhecia a memória de seu próprio cabelo, não se reconhecia através da sua estética capilar, olhava para as crianças negras que têm seus cabelos crespos? Que construções identitárias eram possíveis de

serem feitas em sua sala de aula? Como essa professora mediava tensionamentos entre as crianças negras e não negras? A partir de que lugar essa professora “desmemoriada de si” tratava a história e a cultura afro-brasileira ?

[...] A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. Estudos como o de Gonçalves (1985) apontam para que na maioria das vezes a questão racial existe na escola por meio da sua ausência e do seu silenciamento. (GOMES, 2000, p. 45.)

Discursos higienistas e silenciamentos vão sendo rompido quando a escola se propõe a pensar práticas pedagógicas através de projetos que privilegiem uma educação antirracista, fazendo não só que as educadoras, mas toda a comunidade escolar, façam esse movimento de forma *curriculante*.

A experiência com a felicidade trata de nossa capacidade, de nossa inventividade, para promover práticas pedagógicas que evidenciem de forma feliz a história e a cultura afro-brasileira e africana, identificando nas atividades curriculares marcas identitárias e o pertencimento étnico que compõe o povo negro e, nesse caso específico, isso quer dizer a maioria de nossas crianças no CMEI Dr. Djalma Ramos.

Quando as/os educadores mediam junto com as crianças proposições metodológicas que desconstrói conceitos e ideias construídas historicamente e veiculados por uma ideologia de branquitude, quando promovem atividades onde as crianças conheçam histórias e experiências de vida das personalidades negras, valorizando experiências locais e aprendizagens vinculadas a pessoas negras, indígenas e brancas, mostrando a diversidade que existe em nossa sociedade, quando os espaços educativos valorizam a auto imagem da criança negra, evidenciando aspectos da sua oralidade local, de suas memórias, da sua corporeidade e de sua arte, mostrando a importância do patrimônio afro-brasileiro bem, como a preservação da cultura popular: sim, é possível que essas crianças vivenciem experiências de felicidade como crianças negras.

É imprescindível que a escola mostre às crianças outras possibilidades, novos caminhos e novas aprendizagens relacionadas à cultura negra. Lembro-me de outra atividade, coordenada pela professora Cristiane Melo¹⁰, com as crianças de 03 anos. Essa atividade fez parte de um dos

¹⁰ Cristiane Melo é professora do CMEI Dr. Djalma Ramos trabalha com crianças de 03 anos foi ganhadora do

nossos projetos voltados para autoafirmação e pertencimento identitário. Foram colocados espelhos e adereços onde as crianças eram incentivadas a se pentear e colocarem os seus próprios adereços. Ao final dessa ação, foi oferecido às crianças turbantes, para que elas pudessem fazer fotos. Como já era o horário do banho, a professora retirou os turbantes. As crianças, contudo, pediram para a professora para irem para suas casas com turbantes na cabeça. Elas, além de alterarem a prática pedagógica pretendida pela professora, trouxeram a perspectiva do turbante como um elemento positivo da cultura negra e uma afirmação positiva sobre si e seu pertencimento identitário.

Figura 2 - Profa. Cristiane com as crianças do grupo 03



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Acreditamos, defendemos como proposição metodológica, que a experiência da felicidade só poderá ser construída no chão da escola quando os sujeitos que compõe esse espaço se debruçarem a construir e promover uma educação antirracista, em que os aspectos da negritude sejam apresentados para as crianças de forma positiva, quando os/as educadores se propuserem a repensar a sua prática. É necessário que se reconheça o espaço escolar como um lugar privilegiado para o diálogo com as crianças sobre a diferença, em que se reconheça e se respeite a diversidade, a alteridade. A experiência da felicidade só é possível quando todxs nós reconhecermos na diferença uma oportunidade para acolher, ninar e amar as nossas crianças negras.

Escrevivência 3. Em 2017, quando passei no mestrado da UFSB, conheci Domingas, que me ofereceu a sua casa como abrigo. Eu moro em Lauro de Freitas, cidade do entorno de Salvador, e as aulas do mestrado são em Itabuna, no sul do Estado da Bahia, 450km distante da capital. Ao longo de minha formação neste mestrado, eu viajava todas as quintas e sextas-feiras para o sul da Bahia. Foi nessas idas e vindas que conheci Dandara, filha de Maria Domingas, minha colega de turma e hoje minha amiga. Fui recebida por Danda, assim é chamada pela mãe, com um sorriso no rosto e um monte de perguntas. Danda é uma menina negra de cabelo crespo, muito serelepe e afetuosa. Em meus diálogos com ela, quando durmo na casa delas, Danda se mostra uma criança que reconhece seu pertencimento identitário, coloca-se como alguém atenta à sua religiosidade, quando se apresenta como filha de mamãe Oxum. Por isso, diz ela, gosta do amarelo e de coisas douradas.

Conhecer Dandara fez-me olhar para a criança negra em lares onde as questões raciais fazem parte do cotidiano, faz-me pensar de que forma tais meninas negras estão se *escrevivendo*, atravessadas pelo seu território negro e seus pertencimentos culturais e marcas identitárias.

A filha de Maria Domingas me faz revistar a história da mulher de Zumbi dos Palmares, a grande guerreira Dandara¹¹. Mãe de 03 filhos, uma mulher que dentro do quilombo exercia suas funções, participou e liderou lutas em defesa do seu território, tornou-se conhecida como a esposa de Zumbi, ao compartilhar ativamente as lutas junto com o seu companheiro. Ela morreu em 6 de fevereiro de 1694, acredita-se que ela cometeu suicídio, pois não aceitou voltar a condição de escrava.

A MC Carol, em sua música, “Não foi Cabral”, afirma: “se não fosse Dandara, eu levava chicotada”. Em minhas idas e vindas entre Itabuna e Lauro de Freitas, entre conversas diárias com Domingas sobre como se dão as relações étnico-raciais, um dia a mãe de Dandara me narra que a filha chegou muito chateada em casa, pois, quando brincava com suas colegas no condomínio, as outras meninas na brincadeira a elegeram para ser a empregada delas. Segundo a mãe, Dandara voltou para casa muito chateada e rompeu com a amizade com as outras crianças.

¹¹ Redação (Nossa Causa) Negros no Brasil: quem foi Dandara dos Palmares? **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)**. São Paulo, 21 de dez. de 2015. Disponível em < <https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/9467/negros-no-brasil-quem-foi-dandara-dos-palmares>> . Acesso em 24 Jan. de 2019.

Tentamos envolvê-la nesse assunto: ela diz que não se sentia a vontade em falar sobre a situação e estava sem ir brincar com as colegas. Depois de um tempo conversando com ela, sobre outros assuntos, chegamos ao ponto novamente de conseguirmos conversar sobre o que aconteceu e ela me disse que não estava sem falar com todas. Disse que teve que voltar a falar com elas, porque senão ficaria sem amigas.

A vivência de Dandara torna-se aqui uma narrativa exemplar do cotidiano do que representa nascer menina e negra, onde as experiências com práticas de racismo e preconceito se dão nas relações interpessoais desde muito cedo:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início, a vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/ significando ao mundo social. (CAVALLEIRO, 2017, p. 16).

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/1988) trata o brincar como uma das atividades mais importantes de afirmação da identidade e autonomia para as crianças, mas não trata especificamente das relações-raciais e dos processos de resistência que as crianças, sobretudo negras, terão que enfrentar enquanto brincam e vivem culturalmente sua afirmação identitária. Para além da história de uma rainha-guerreira, meninas como Dandara enfrentam a exclusão e o racismo na brincadeira, pois as relações de poder estão presentes sempre. Quando as meninas escolhem Dandara para empregada não é por acaso, não é fruto apenas de um imaginário em uma relação direta com o mundo real, já que muito de nossas meninas negras e pobres desde muito cedo trabalham nas casas chamadas “de família”. Conhecemos bem os mecanismos que dão apoio a essa prática cultural:

Brincar em serviço não deve ser nada fácil para elas, devido ao tempo pertencer, quase exclusivamente, às famílias que as “acolhem”, ou seja, o tempo pertence às patroas que, supostamente, as tratam “como se fossem de casa” ou “filhas de criação”. (SILVA, 2015, p.180).

Assim, aprender desde pequena a ter seus sentimentos feridos e resistir para sobreviver a vergonha de não ser a preterida nas brincadeiras, o não querer falar sobre isso, a luta para ser amada e aceita entre as colegas, fazem parte do dia-a-dia da criança negra. A história de Dandara nos remete a grandes desafios: a preservação da infância negra, a luta da vida cotidiana. O que representa ser criança negra no Brasil, mesmo tendo como alicerce uma família de militância e de afirmação identitária? O silêncio conflituoso de Danda nos dão pista de como essas relações

se dão no cotidiano, seus desdobramentos e tensionamentos. O sorriso e o encantamento de Dandara, sua sensibilidade, fortalecem a nossa luta diária, Dandara, de alguma forma, nos ensina que precisamos fortalecer as nossas crianças negras, a partir de uma educação antirracista para crianças negras e não negras, para adultos negros e não negros.

O sorriso de Dandara nos acolhe e em seu sorriso, beleza e inteligência, nos inspiram a encontrarmos novas formas de luta e de resistência. Precisamos continuar falando sobre racismo, preconceito e discriminação e sobre novas formas de luta por tantas Dandaras que nascem em nosso país e por outras que nem nasceram ainda. O nosso desejo é que cada menina preta que nasça nesse país possa lutar e resistir como uma Dandara!

§

Pelo direito de ser de nossas crianças negra

Um amigo que trabalha comigo uma vez chegou e me disse: ‘Emicida, **a gente precisa parar de chegar atrasado na vida dos outros**’. Fiquei com aquilo na cabeça e achando uma injustiça, porque eu passei por muita coisa e consegui chegar aqui, então para mim estava no tempo certo, não estava atrasado. (*Entrevista de Emicida, no Flipelô, 2017*).

Nossas crianças pequenas¹² constroem suas identidades, a partir das experiências de socialização nos espaços que estão inseridas, começando pela família e em espaços de aprendizagens, entre os quais aqui destaco a escola. Logo, os espaços educativos, voltados para a educação infantil¹³, têm um papel primordial em fomentar, entre suas práticas, as discussões sobre como as crianças constroem a sua identidade, compreendendo que só desta maneira será possível quebrar as barreiras de silêncio que negligenciam as formas de ser, viver e sentir das crianças negras e pequenas. Neste sentido, não tenho como não pensar em cada criança negra que entra em cada

¹² Entendemos aqui, crianças pequenas como uma compreensão contemporânea sobre novas sociabilidades de vivenciar a infância. Apropriamo-nos da conceituação de Bandioli e Montovani (1989) para tal formulação. As crianças pequenas, entre outras características, dizem respeito às crianças de zero a seis anos.

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prescreve: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

instituição de educação infantil do nosso país, muitas já marcadas pela pobreza e desigualdade social que existe no nosso país.

Como cidadãs que são essas crianças tem o direito de conhecer a sua história e o patrimônio civilizatório afro-brasileiro (LUZ, 2013). Nossos espaços educativos não podem mais negar esse direito. As paredes das nossas escolas também não. Nossas crianças não podem mais chegar em seus espaços escolares sem poder se reconhecer-se neles. As portas das salas não podem mais privilegiar a Cinderela, nem a mais acariciada pode ser sempre a menina que tem cabelo liso. Nossas meninas negras não mais podem ouvir pelos corredores das escolas o quanto a sua coleguinha da sala, de pele clara e cabelo liso, é tão bonita. O “e eu, pró!!” não pode ser mais pela exclusão da cor. O pentear dos cabelos não podem ser mais apenas para as que têm cabelos lisos. As nossas bonecas não podem ser só brancas, com seus lisos cabelos, a literatura infantil não pode contar histórias que favorecem hegemonicamente a branquitude.

Sim, é fato, nossas crianças negras não podem mais sofrer nos espaços educativos com problemas com espaços inadequados para as crianças pequenas, falta de profissionais, falta de qualidade na alimentação escolar e tantas outras precarizações. Às educadoras, reafirmo que as crianças negras que estão no espaço de educação infantil não são invisíveis e que o nosso silêncio, ou nosso racismo velado, reacendem e/ou trazem profundas marcas para as nossas crianças que chegam as nossas instituições sorrindo, chorando, engatinhando e que merecem uma educação digna.

A escola é um espaço decisivo onde as construções identitárias se solidificam e se amalgamam nos corpos de nossas crianças e essas experiências precisam ser construídas pelos coletivos através de novas insurgências. Isso para que os espaços educativos possam promover e ressignificar o seu currículo, a partir da lei 10.639/03, sobretudo, a partir de novas concepções que todos os dias nascem nos bairros, favelas, comunidades, terreiros e territórios.

Eu não tenho dúvida de que são as nossas crianças negras e pobres que adentram todos os dias em nosso CMEI que nos inspiram a seguirmos resistindo. São exatamente elas que, em meio as dificuldades, nos ensinam o que precisam aprender, tal como as crianças que se tornam *curriculantes* na proposição teórica de Roberto Sidnei Macedo (MACEDO, 2013). As crianças sentem e pensam o mundo de forma muito peculiar, são elas que nos convocam e provocam lutas por uma pedagogia engajada. É preciso que nossas crianças vivenciem suas experiências positivas e de representatividade no âmbito escolar e o nosso desejo é que essa experiência com a felicidade que o CMEI Dr. Djalma Ramos vem tentando construir com suas crianças pequenas

sejam traduzidas em tantas outras histórias e experiências de muitas meninas e meninos negros desse país. Que as nossas diferenças não nos impeçam de coexistir.

§

Escrevivência 4. Lembro-me como se fosse hoje Mainha me contando que eu nasci de 7 meses, era muito pequenininha, eu chorava muito, ela desesperada fazia de tudo e eu não parava, até que uma vizinha disse: “será Conceição que ela não sente frio?”. Mainha me enrolou e me acalentou, eu parei de chorar. Muitas pessoas descobrem-se negra na fase adulta, eu me descobri negra desde o momento que nasci, o meu processo de construção identitária foi muito doloroso. Hoje sei que muito dessa dor nasce da não aceitação de quem somos: essa recusa que é produzida e/ou fomentada por narrativas pós colônias que se perpetuam ainda em nossa sociedade.

**Por uma Educação Antirracista
para crianças pequenas**

A chama que não pode ser extinta

[...]. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente no coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta [...] (Nelson Mandela).

As palavras de Mandela, que já percorreram o mundo, dão sentido a esta nossa escrita, ao tratarmos da apresentação e leitura crítica de propostas pedagógicas para a educação infantil, propostas e práticas docentes voltadas para uma educação antirracista com as quais venho contribuindo no CMEI Dr Djalma Ramos, desde o ano de 2013.

Documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.934 de 20 de Dezembro de 1996 - LDB, definem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) definem criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009 a, art. 4º).

Nesse sentido, considero relevante e um dos grandes desafios neste trabalho, construirmos perspectivas amplas para pensarmos sobre as nossas crianças negras e pobres, observando como elas tem construído suas identidades, sejam elas pessoais ou coletivas, suas experiências e vivências e, sobretudo, como a Escola pode contribuir (ou não) para uma saudável construção identitária.

O desafio aqui posto traz como proposta pensar a condição de ser criança negra. Esse lugar de fala que é o nosso, já devidamente exposto na Parte 1 deste Memorial, tem como objetivo contribuir, de maneira sistematizada, para a abertura de vias que nos permitam problematizar, confrontar e refletir sobre experiências de crianças negras pequenas que ocupam instituições de ensino em instituições públicas. Pretendemos conjecturar criticamente saberes e processos de ensino-aprendizagem, a partir de experiências infantis singulares, mas que se interligam dentro de um coletivo mais amplo de educadores/as comprometidos com os desafios educacionais do povo negro e com a consolidação do campo de conhecimento intitulado “educação para as

relações étnico-raciais”.

Portanto, as proposições metodológicas que serão abordadas nos capítulos a seguir estão voltadas para uma educação antirracista com crianças pequenas. Com já destacado, o que nos impulsionou deste o início foi a tarefa de formalizarmos criticamente nossas reflexões profissionais provenientes de uma prática educacional cotidiana, coordenando e avaliando propostas pedagógicas que deem conta de pensarmos a infância negra, cada vez mais, de um lugar emancipatório. O nosso desejo surge e se renova com a certeza de que há a necessidade de que as nossas crianças tenham uma experiência positiva de si, das suas marcas identitárias e que elas possam, sobretudo, vivenciar experiências com a felicidade.

Extraír das práticas pedagógicas em curso no CMEI Dr. Djalma Ramos princípios metodológicos educacionais que possam ser transmitidos a outras/outros educadores, tornando-se viável o uso desses princípios como ferramenta didática para o desenvolvimento de novos projetos educacionais no campo da educação antirracista com crianças pequenas é nosso desafio maior e, ao longo de nossa formação no Mestrado Profissional em Educação das Relações Étnico-Raciais, tornou-se nosso produto final mais adequado e potente, dentre as possibilidades perspectivadas e exequíveis dentro do prazo de conclusão do Mestrado.

Nesse sentido, destacamos que relatar a experiência sobre como o CMEI Dr. Djalma Ramos vem construindo práticas curriculares não é só importante para a instituição, é também contribuir efetivamente para tornar visível um debate teórico-metodológico sobre educação antirracista para que ele possa reverberar positivamente em outras crianças (muitos/muitas outras/os atores curriculares) que compõem os espaços escolares brasileiros.

Sobre quem somos: começos e recomeços do que não se apaga

E como recomeçar aqui a nossa história, já parcialmente narrada, na Parte 1, neste Memorial? Nós, coletivo de professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, iniciamos a construção de nosso percurso coletivo no campo da educação antirracista no ano de 2013. À época, nós formávamos uma comunidade educacional majoritariamente negra, mas insistíamos ainda em propostas metodológicas que não evidenciavam quem nós éramos: a nossa história de vida, a nossa ancestralidade, a nossa forma interseccionalizada de estarmos no mundo: mulheres, negras,

trabalhadoras da educação pública destinada a crianças pequenas, em uma cidade do perímetro urbano próximo a Salvador. Foi a partir do projeto “Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão” que nós começamos a repensar nossa prática e nos engajamos na busca efetiva de pensarmos uma nova (e, sobretudo, nossa específica) forma de educar crianças negras e não-negras.

Figura 3 - Sambista Riachão com uma das crianças do nosso CMEI.



Fonte: Arquivo privado da pesquisadora.

O Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos foi inaugurado em março de 1994, durante a gestão do então Governador do Estado da Bahia, o Sr. Antônio Carlos Magalhães, sendo a presidente das Voluntárias Sociais da Bahia no período a Sra. Arlete Magalhães. O nome foi escolhido em homenagem ao grande médico obstetra baiano Dr. Djalma Ramos.

Em 2008, as conhecidas creches mantidas pelo Governo do Estado da Bahia foram municipalizadas e receberam a denominação de Centro de Educação Infantil e, assim, a referida instituição passou a ser chamada de CMEI Dr. Djalma Ramos, atendendo às diretrizes do Plano Nacional de Educação, da Lei Orgânica da Assistência Social e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

Hoje a instituição atende 130 (cento e trinta) crianças em turno integral, em idade de 0 (zero) a 05/06 (anos) anos, no município de Lauro de Freitas, no bairro de Vida Nova, atualmente temos um total de 47 (quarenta e sete) funcionários, composta no seguinte formato: Equipe diretiva, pedagógica e administrativa: 1 (uma) diretora, 1 (uma) vice-diretora, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) Técnica administrativa, 7 (sete) professoras e 1 (um)

professor, 1 (uma) cozinheira e 1 (uma) auxiliares de cozinha, 6 (seis) colaboradoras na equipe de apoio, 16 (dezesesseis) auxiliares de classe, 04 (quatro) cuidadoras, 2 (dois) porteiros, (dois) 2 vigilantes. A unidade possui 06 (seis) salas de aula, uma sala onde funciona a direção, uma sala onde funciona a coordenação pedagógica e, no mesmo espaço, é a sala de professores, uma sala de apoio, onde acontecem reuniões, um almoxarifado, uma área de serviço, um parque e um estacionamento.

No CMEI Dr. Djalma Ramos, atualmente 7 (sete) dos professores que atuam em sala de aula foram contratados pelo regime (REDA)¹⁴, cujo processo seletivo foi simplificado, os demais profissionais que exercem outras funções no CMEI contratados por cooperativas no município e por uma empresa de estágio. As salas são composta por crianças com as seguintes faixas etárias: entre 6 meses a 11 (turma do berçário); crianças entre 1 a 2 anos (Grupo 1); crianças entre 2 a 3 anos (Grupo 2); crianças entre 3 a 4 anos (Grupo 3); crianças entre 4 a 5 anos (Pré 1); crianças entre 5 a 6 anos (Pré 2). No ano de 2019, as professoras, a partir de observações, pesquisas e reflexões sobre educação antirracista, resolveram renomear as turmas com nomes de quilombos, guetos, aldeias e reinos, alguns nomes surgiram em homenagem ao próprio município. A reorganização dos nomes das turmas ficou da seguinte forma: Berçário, Quilombo Caji¹⁵; Grupo 1, Aldeia Thá-fene¹⁶; Grupo 2, Gueto Soweto¹⁷; Grupo 3, Quilombo dos Palmares¹⁸; Pré I, Quilombo Quingoma¹⁹; Pré II, Reino Wakanda²⁰.

Nas páginas a seguir, estruturas em três capítulos sequenciais, discorrerei sobre três projetos que repensam como, ao longo dos últimos cinco anos, uma instituição pública, nesse caso, o CMEI Dr Djalma Ramos, veem construindo projetos voltados para a Educação Infantil de Crianças Negras e como tais práticas podem, por meio da sistematização de seus princípios metodológicos, contribuir para o debate ampliado sobre relações raciais e formação docente na Educação Infantil.

¹⁴ Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)

¹⁵ Em homenagem a um bairro de Lauro de Freitas e considerando a noção de quilombo, em Abdias do Nascimento e Beatriz Nascimento.

¹⁶ Em homenagem a uma aldeia afro-indígena situada no município de Lauro de Freitas e fica próximo a comunidade de Vida Nova.

¹⁷ Em homenagem a um conjunto de bairros negros na África do Sul.

¹⁸ Em homenagem ao maior quilombo, modelo de símbolo e resistência, da história brasileira.

¹⁹ Em homenagem a comunidade quilombola que tem por nome Quingoma, em Lauro de Freitas.

²⁰ Considerando o filme *Pantera Negra*, no qual *Wakanda* é o nome de uma cidade fictícia, a mais avançada cidade de um mundo afrofuturista.

Os três relatos de experiência que apresentaremos a seguir intencionam problematizar a construção de práticas curriculares de uma instituição de educação infantil, a partir de proposições teórico-metodológicas que consideram as relações étnico-raciais e de gênero. Para tanto, para chegar até aqui, foi necessário um caminho metodológico múltiplo, apoiado em pesquisa documental (recolha e análise de registros de práticas curriculares desenvolvidas no CMEI Dr. Djalma Ramos), levantamento bibliográfico afim ao tema abordado, observação participante e etnoimplicada (MACEDO, 2013; RIBEIRO, 2017) e, sobretudo, a própria experiência de escrever (MACEDO, 2015; EVARISTO, 2007), de narrar criticamente experiências vividas, no caso, experiências vividas em minha prática profissional como coordenadora pedagógica, junto a professoras da Educação Infantil, constituiu, em si mesma, uma parte fundamental da metodologia utilizada neste Projeto de Pesquisa, desenvolvido como parte de minha formação para obtenção de título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB.

Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós

[...] Para Contreras (2013, p.80), a escrita que revela uma experiência evoca, imagina, abre dimensões e sentidos. Para esse autor a escrita é uma passagem, um trânsito, uma mediação de uma dimensão a outra, ou uma ponte que conecta, porém não se identificam. Ou seja, é tradução criativa entre o viver e o pensar. Expressa algo que passou e que nos passou. É por isso que o relato de experiência não é equivalente à experiência, na escrita podemos fazer uma outra experiência singular, na medida em que a escrita da experiência não é apenas relatar como um cérebro e uma mão que ao escrever estão separados de uma vida em reflexões experienciais. (MACEDO, 2015, p.101).

Este relato de projeto traz, como proposta pedagógica estruturante, obra e história de vida da escritora Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra e pobre que trouxe contribuições significativas para a literatura brasileira. A equipe do CMEI Dr. Djalma adotou como proposta a vida-obra da escritora Carolina de Jesus pensando em um percurso formativo voltado para a Pedagogia de Projetos, uma vez que o ensino acontece de maneira mais sólida, a partir das experiências dialogantes com os sujeitos que vão construindo seu processo singular de conhecimento e construções de saberes.

Ao considerar todos os sujeitos envolvidos nesta experiência educacional como atores curriculares que constroem, vivenciam e experimentam o mundo, quer seja como criança ou como professor, consideramos que os processos de ensino-aprendizagem caminham de forma coletiva e compartilhada. No que se refere a processos de ensino-aprendizagem, concordamos com Macedo (2013, p. 81-82), quando cita (MANTOAN, 2002), ao reconhecer que a escola nos dias atuais, a maior parte das vezes, se porta de forma arcaica, autoritária, assumindo em seus currículos conteúdos hierarquizados e homogeneizados, que unificam, ao generalizar identitariamente, quem ensina e quem aprende.

Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar perspicaz, isto é, uma desenvolvida capacidade de observar, de escutar do docente para ver o que está circulando no grupo, quais os fragmentos que estão vindo à tona, quais os interesses e as necessidades do grupo. É preciso ainda conhecer e registrar os modos como cada criança se envolve e participa na construção dos conhecimentos propostos em um projeto. Essa observação é permeada pela subjetividade do educador, pois observar não é perceber a realidade, mas sim construir uma realidade. A análise dos registros ajuda a interpretar as mensagens que estão dando sentido para as crianças e significado para a vida do grupo. A pedagogia de projetos também possibilita tratar o trabalho docente como atividade dinâmica e não repetitiva. (BARBOSA, 2008, p.85).

Neste sentido, é importante destacar que um dos princípios orientadores dos nossos projetos pedagógicos vinculam-se à compreensão de como a equipe de professoras e as crianças podem se tornar sujeitos proponentes de currículos na nossa Escola. Acreditamos nesse caminho como forma de alterar práticas curriculares racistas e excludentes, inclusive, conseguindo dar maior organicidade à Lei 10.639/03, quando tratamos sobre o ensino de história e a cultura afro-brasileira e africana no nosso cotidiano escolar com crianças de até seis anos.

Neste contexto, nosso trabalho como coordenadora pedagógica se entretence (busca dar corpo) aos modos de construção de um currículo em que esteja inserida uma proposta pedagógica antirracista, que contempla a educação étnico-racial para crianças pequenas, levando em conta que ainda são poucos os relatos de proposições neste sentido.

Sendo assim, e como já apontado nos capítulos anteriores, temos trabalhado com compreensões teórico e metodológicas diversas, apropriando-nos de propostas tais como as de Macedo (2013), ao nos aproximarmos criticamente de seu entendimento sobre infância e currículo, de Cavalleiro (2001), com sua discussão histórica sobre educação e racismo, de bell hooks (2006), quando trata de questões voltadas às pedagogias de mulheres negras. Reafirmamos, mais uma vez, que a invisibilidade de mulheres negras ainda é um dos maiores desafios para a nossa comunidade escolar. Portanto, amá-las tornar-se um ato pedagógico e político. Compreenderemos melhor essa afirmativa a seguir.

Desde logo, ressaltamos que as primeiras conversações de nossa equipe de professoras se estruturaram em torno da decisão de escolha de um Projeto de Ensino/Aprendizagem tendo como base a vida-obra de Carolina Maria de Jesus. Isso significou para nossa equipe concretamente a abertura de caminhos para o resgate das memórias de mulheres negras com as quais nos identificamos e nas quais nos fortalecemos como educadoras e como cidadãs. O nosso objetivo principal foi, então, partilhar proposições que dessem conta de repensarmos o currículo, mas, sobretudo, não nos impossibilitasse de efetivar e reconhecer em nossa prática vivências coletivas e compartilhadas, por educadoras e crianças do Centro de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos.

É importante ressaltar também que boa parte das considerações que nos impulsionaram a repensar práticas já instituídas na nossa instituição, além de se aproximarem de questões teóricas debatidas em ambiente acadêmico, surgiram dos relatos trazidos pelo corpo docente de nosso

Centro de Educação. Com base nos relatos cotidianos de nossas professoras, fomos percebendo que as mulheres (as mães e/ou responsáveis) que traziam as crianças pequenas até a escola tinham passado em suas histórias de vida múltiplos processos de violência doméstica, sofriam de baixa autoestima, pois possuíam histórias de abandono, entre outros traumas, como já assinalado na Parte 1 deste Memorial.

Outro elemento importante constatado no nosso Centro de Educação Infantil é que a ideia do cuidar e educar está majoritariamente associado à responsabilidade das mulheres e isso é acompanhado, muitas vezes, por marcas de violências simbólicas. Assim nós optamos por levantar, através de estratégias pedagógicas, indicadores que revelassem o que não era externado no discurso dessas mulheres (mães, tias, avós, professoras...), mas que, perpassando o corpo, tornava-se identificável para nós, no olhar, nos corpos das responsáveis e cuidadoras das crianças.

Neste aspecto, as palavras de bell hooks são contundentes:

Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso (hooks, 2006, p.x).

É inegável que na nossa instituição nós nos debatemos cotidianamente com a pobreza, por vezes não raras, com a miséria, violência e todas as mazelas sociais presente no cotidiano das comunidades carentes onde, sabe-se, boa parte da população negra se encontra.

Através de levantamentos feitos junto ao corpo docente, durante os encontros da equipe com a Coordenação Pedagógica, foi tornando claro que a escolha coletiva de trazer a exemplaridade da história de vida de Carolina Maria de Jesus para o cenário escolar era uma oportunidade de trazer problematizações específicas sobre identidade, gênero e dignidade da mulher negra e pobre.

Quem foi Carolina Maria de Jesus? E como tudo transcorreu para que pudéssemos tê-la entre nós...

Carolina Maria de Jesus é uma mulher negra que nasceu no Triângulo Mineiro, no dia 14 de março de 1914, na pequena cidade de Sacramento, região onde é forte a tradição das Congadas e

Moçambiques e a devoção à Nossa Senhora do Rosário. Carolina estudou em média dois anos e toda sua educação formal, na leitura e escrita, é com base neste pouco tempo de estudos. Mesmo diante de todas as mazelas, perdas e discriminações que sofreu em Sacramento, por ser negra e pobre, Carolina revelou através de sua escritura a importância do testemunho, como meio de denúncia da desigualdade social e do preconceito racial. Um dos seus livros mais famosos é “Quarto do despejo”, no qual ela descreve o dia-a-dia de uma favela. Em “Diário de uma Ex-Favelada”, seu segundo livro, ela faz referência a Salvador, afirma que gostaria muito de conhecer a Bahia, a primeira capital do país. Carolina deixou poesias, provérbios, contos, romances, diários, peças teatrais. Grande parte dessa obra permanece inédita.

Como já dito, ao escolhermos a figura de Carolina Maria de Jesus como eixo da proposição metodológica de nosso Projeto Coletivo, escolhemos um caminho possível para repensarmos a menina e a mulher negra dentro de um contexto de pobreza e desigualdade social, mas, é importante observar, também dentro do legado simbólico de uma das mais importantes escritoras negras do Brasil na contemporaneidade.

A escolha de trabalharmos com a escritora Maria Carolina de Jesus nasceu da percepção coletiva em torno da necessidade de começarmos a vislumbrar perspectivas de trabalharmos eixos de formação baseados em personalidades negras mulheres. Quando fui a São Paulo receber o prêmio Arte na Escola Cidadã²¹, fomos visitar a escola de educação infantil Carolina Maria de Jesus, em São Paulo. Fiquei encantada com a história, vida e obra da escritora. Eu não a conhecia, mas ali, naquela ocasião, tive acesso a seu legado, quando fui apresentada a um pouco, a uma parte, de sua história.

Ao voltar para a cidade de Lauro de Freitas na Bahia, pesquisei sobre a escritora e levei a proposta para a Jornada Pedagógica no início do ano letivo de 2016. Após nós educadoras assistirmos vídeos que falavam sobre a vida e as obras da escritora, houve um encantamento por parte da comunidade escolar com a história de vida e seu percurso tão singular. As educadoras, assim como eu, não nunca antes haviam ouvido sobre Maria Carolina de Jesus. Decidimos coletivamente que construiríamos junto as nossas crianças o projeto do ano letivo baseado na história de Carolina: uma mulher negra, favelada, escritora, cuja história de vida seria representativa e inspiradora para nós e para as nossas crianças.

²¹ O prêmio arte na escola valoriza projetos transformadores postos em prática com recorte em artes, prêmio em que fomos a ganhadora no ano de 2015, com o Projeto Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão, na categoria educação infantil.

Em um segundo momento, foi realizado um levantamento da biografia da escritora pelas professoras. Nessa fase, tivemos a contribuição, por e-mail, da professora Doutora Elena Pajaro Peres (USP), que nos respondeu uma série de questões levantadas por nós e também tivemos acesso a um documentário que nos foi enviado pelo professor Dr Sergio Barcellos Doutor (PUC- RJ), criador do portal biobibliográfico *Vida por escrito*.

A *anamnese* com instrumento pedagógico

Aqui voltamos ao tema dos instrumentos pedagógicos que nos auxiliaram não só a entender nossos projetos, mas também compreender que caminhos evidenciam com maior nitidez a construção de nossa metodologia e os avanços teóricos de nosso processo conjunto de formação docente. Para tanto, apresentamos a relevância do uso da *anamnese*²².

Foi necessário para nós conhecermos um pouco sobre a história de vida das crianças, para assim poder auxiliá-las em seu processo de desenvolvimento educacional. No que se refere a nossa proposta pedagógica, por meio da *anamnese*, nos foi permitido também analisar o contexto familiar em que essas crianças vivem. Pensar em uma proposta de uma educação antirracista é pensar os sujeitos educandos a partir do seu coletivo, isto é, suas experiências, seus percursos, conhecer sobre suas narrativas e de que forma tais sujeitos nos afetam por meio de seus comportamentos e suas histórias de vida.

É importante ressaltar que a nossa intenção inicial era conhecer melhor as crianças a partir das narrativas trazidas pelas famílias, mas, com o passar do tempo, já que a maioria das *anamneses* são feitas com as mães das crianças, percebemos, através dos relatos das famílias no momento da entrevista com a professora ²³, a repetição de um gesto de fala: muitas mulheres (mães e/ou responsáveis) acabavam falando sobre sua própria história de vida.

Havia relatos de mulheres que tinham em suas histórias processos de violência doméstica, baixa autoestima, histórias de abandono, dentre outros traumas. As nossas crianças pequenas estavam

²² A palavra vem do grego “anamneses”, cujo significado quer dizer recordar, reminiscência e, conforme cita Porto (2001). Segundo Weiss (2003, p.61), a finalidade da anamnese é trazer dados significativos sobre a história de vida do aluno.

²³No início do ano letivo marcamos uma entrevista (anamnese) com um familiar da criança para sabermos um pouco mais sobre a história de vida da criança que está sendo matriculada, geralmente o convite é feito a mãe caso não seja possível, o responsável pela criança que fez a matrícula que é entrevistado.

inseridas e sendo afetadas por esse contexto familiar recorrente. Tais relatos acabavam fazendo parte de nossas reuniões pedagógicas, algumas histórias eram carregadas de um pesar pela infância perdida, marcadas por culpabilizações, pelo suposto despreparo para a maternidade, tudo isso atrelado à condição de pobreza e, em alguns casos, havia um sentimento esperançoso de um futuro melhor, quer seja para seus filhos/as, quer para netos/as, sobrinhos/a ou enteados/as.

[“...] Vejo uma pessoa tão ferida, que é pura dor, e não quero nem olhar pra ela porque não sei o que fazer com essa dor”. Aí o amor está ausente. Para que esteja presente é preciso que essa mulher decida se olhar internamente, sem culpa e sem censura (hooks, 2006, p.06).

A partir dos relatos colhidos, percebemos que era possível sairmos do lugar apenas da escuta e fazermos reflexões sobre gênero e empoderamento feminino. E, assim, compreendemos que os projetos realizados no CMEI, enquanto projeto escolar integral, tinham como desafio não só promover uma educação antirracista junto a nossas crianças, mas de alguma forma contribuir coletivamente para que mulheres, que eram mães e/ou responsáveis pelas crianças, construíssem novas possibilidades de empoderamento, como afirma a escritora Berth:

Vale dizer que há importância de se empoderar no âmbito individual, porém é preciso que também haja um processo conjunto no âmbito coletivo. Quando falamos em empoderamento, estamos falando de um trabalho essencialmente político, ainda que perpassasse todas as áreas de formação de um indivíduo e todas as nuances que envolvam a coletividade. Do mesmo modo quando questionamos o modelo de poder que envolve esses processos, entendemos que não é empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do seu processo individual. (BERTH, 2018, p. 130)

Neste sentindo, entre os vários questionamentos formulados pelo corpo docente, alguns nos inquietaram, de modo mais significativo, como Coordenadora Pedagógica e as nossas inquietações e indagações nos levaram longe e nos trouxeram de volta ao universo de tantas outras perguntas, às vezes, com muitas e, em outros momentos, com tão poucas, respostas ao nosso alcance.

Nós nos questionamos sobre o que os corpos que adentram nossa escola nos dizem todos os dias e que não é dito apenas por palavras? Quais os sentidos emancipatórios do currículo praticado no CMEI Dr. Djalma Ramos? Como promover um currículo que dê sentido de vida para as nossas crianças e professoras? Qual o nosso papel e a nossa responsabilidade em relação ao fortalecimento identitário das nossas meninas, de nossos meninos e da equipe de professoras? Como ressignificar infâncias perdidas? Como novas percepções sobre si podem ser construídas?

E como auto percepções sobre a infância podem contribuir para a autoimagem de crianças, professoras e famílias?

Um dos passos metodológicos fundamentais que conseguimos dar no CMEI Dr. Djalma Ramos foi o de reconhecer as crianças pequenas como sujeito de direitos, sujeitos curriculantes que pertencem a um coletivo e a um território em que os saberes e fazeres já acontecem antes mesmo de tais sujeitos adentrarem no espaço educativo. Só assim, a partir daí, em um contexto de percepção de tanta violência (concreta e simbólica), foi possível começarmos nossos caminhos de repensarmos o currículo.

[...] Ainda persistem visões que ignoram a especificidade e diversidade de vivências desse tempo humano, de formação plena, que ignoram suas identidades e diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território que desde criancinhas vão construindo na família, no parentesco, nas sociabilidades de rua, de gênero, de raça, de origem [...]. (ARROYO, 2011, p. 193).

Outro passo metodológico relevante foi compreendermos a importância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Entretanto, percebermos que, para quem da Lei, mesmos que, à época, ainda não muito bem formulado em palavras, perpassava pelos nossos corpos um pleno reconhecimento da importância de se trabalhar com uma educação antirracista, onde o auto reconhecimento identitário positivo estivesse presente, bem como o contraste da diferença dada à educação hegemônica, centrada em valores da sociedade patriarcal branca, e à educação de crianças negras.

Portanto, havia uma necessidade nossa de que a experiência de vida dos sujeitos que compõe o nosso coletivo estivesse presente, interseccionalmente e vinculadas a nossa história e ancestralidade. ARROYO (2011, p.193), questiona [...] por que a escola teima em ignorar processos identitários, valores, saberes, formas de pensar aprendidas na pluralidade de espaços e de relações vividas desde a infância? [...]”.

Salientamos que, por meio do uso do instrumento *anamnese*, e tudo que nos trouxe sobre a história de vida das mães, tias, avós, responsáveis pelas nossas crianças, foi possível para nós tornarmos o currículo, cada vez mais, um território (um espaço) de debate e de disputa entre saberes, práticas, culturas, identidades e diferenças.

Paralelamente, as reflexões sobre currículo educativo e formativo (MACEDO, 2013) também foi importante para que nos debruçássemos em pensar (em inventar) modos de construir projetos de ensino-aprendizagem que não deixassem as nossas crianças, bem como a comunidade escolar, passivas nesse mesmo processo. O desafio tornou-se justamente o de que achar meios de fazer com que todas nós pudéssemos repensar nosso território escolar ampliado.

No enquadramento proposto, repensar território significa reconfigurar identidades e infâncias quebradas, sobretudo, as de nossas meninas, de nossos meninos e das professoras que trabalham cotidianamente com essas crianças. Há aspectos coletivos nas identidades desses sujeitos, há o compartilhamento de situações socialmente destinadas à população negra. Reconhecemos o direito à diversidade racial, étnica, de gênero, à singularidade das histórias de vida, passíveis de serem traduzidas através de um currículo construído coletivamente, nesse caso, ao longo da educação infantil, é fundamental. Conforme propõe Trindad:

Não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, com os diferentes aspectos de suas vidas – e que as fazem ser diferentes entre si – que definem e organizam as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a educação infantil. (TRINDAD, 2011, p.121)

Neste sentido, e com base nas *anamenses* feitas, optamos por consolidar nosso currículo a partir da compreensão de que somos atores sociais e políticos etnoimplicados, de que podemos recusar a despolitização e lutar contra as relações de poder que tanto exclui a população negra, ao experimentarmos um encontro com nossas heterogeneidades, presentes em nossas histórias de vida, que são a uma só vez singulares e coletivas. Aprendemos, com nossas práticas, que processos culturais formativos nos levam a valorizar uma identidade coletiva com base no respeito à história de resistência do povo negro, o que potencializa a ação de nossas crianças e de nossas professoras como curriculantes.

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

Ou seja, estávamos trabalhando na efetivação de uma proposta de educação infantil, na qual o sentir/pensar mundos reconhece a diversidade, a singularidade como ponto de partida para a construção de uma proposta curricular libertadora, emancipatória, na qual as nossas crianças e

professoras e toda a comunidade escolar estejam presentes.

Trazer para a nossa realidade escolar uma proposta nesse sentido requer problematizarmos as marcas identitárias das crianças e das professoras, sabendo que tais marcas estão entrelaçadas não apenas com questões de identidade, mas com racismo, discriminação, violência, questões de gênero e sexismo. E, nesse contexto dado, sobretudo, teremos que nos inclinarmos a refletir sobre como e de quais maneiras a escola atua diante dessas questões.

Segundo Silva Jr. (2011 *apud* Bento 2012) são categóricas em afirmar que primeiras experiências da vida que marcam de forma profunda os sujeitos e, quando são positivas, tendem a fortalecer atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade. Para a autora, esse processo inicial de formação identitária é importantíssimo para a experiência humana. Para nós, na proposta pedagógica que estamos construindo, temos consciência de que desde muito cedo os elementos de identidade racial permeiam a vida das crianças que chegam até nós.

A cada passo dado: conquistas metodológicas e avanços teórico-críticos

Reconhecer que encontrar meios para fortalecer marcas identitárias racializadas é desafio estruturante de uma educação infantil antirracista foi o nosso terceiro passo metodológico mais significativo. Enquanto escrevo/releio este Memorial, percebo com acuidade que nós consolidamos alguns dos princípios de nossas práticas formativas ao longo do Projeto “Carolina Maria de Jesus: uma rainha entre nós”.

Com as nossas experiências como um coletivo de educadoras etnoimplicadas, nós aprendemos que, para enfrentar e resistir a práticas de racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar, faz-se necessário estarmos, sempre que possível, atreladas a discussões reais e simbolicamente exemplares sobre vidas negras infantis. Vidas infantis e negras que adentram a escola são marcadas muitas vezes por uma infância pobre, mas não menos digna por estarem imersas em situações sociais de pobreza.

[...] Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza, a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação constituem objetivos fundamentais da nossa República e constam no artigo 3º da Constituição Federal [...]. (CAVALLEIRO, 2001, p. 142).

Dentro desse contexto escolar, estão as nossas meninas, meninos e mulheres professoras. Estamos submetidas a relações de poder e a uma construção sociocultural de gênero (OYĚWÙMÍ, 2004). As desigualdades de gênero e de raça chegam aos espaços educativos e tem impacto direto no currículo escolar. Costumeiramente, o currículo escolar da educação infantil não prevê tais discussões, pois costumeiramente esses espaços são entendidos como sendo espaços harmoniosos e sem tensionamentos.

No espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceito seja um problema. Dessa forma, interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152).

A ausência, ou até mesmo o silenciamento, que permeia o cenário escolar diante de questões como pobreza, gênero, desigualdade social e racial faz com que as nossas crianças negras e pobres tenham uma visão sobre si estereotipada e preconceituosa. Isso é comum numa sociedade onde os conflitos trazidos por uma educação hierarquizada negam a todo instante o direito de ser e existir a sujeitos racializados. Conforme afirma Silva:

[..] É sabido que aprender-ensinar-aprender, processo em que mulheres e homens ao longo de suas vidas fazem e refazem seus jeitos de ser, viver, pensar, os envolve em trocas de significados com outras pessoas de diferentes faixas etárias, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, experiências de viver. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder. (SILVA, 2007, p.491).

Assim, consideramos que tratar a história da escritora Carolina Maria de Jesus com crianças pequenas, em sua maioria negras, é tratar das suas identidades, das suas alteridades, dos seus pertencimentos, de forma que elas possam coexistir com o seu território, bem como com o legado patrimonial civilizatório afro-brasileiro.

E foi justamente a partir de reuniões de avaliações regulares e acompanhamento do projeto em curso, ano a ano, quer sejam *anamneses*, quer sejam atividades realizadas com as famílias/ou responsáveis, em que são apresentados o desenvolvimento educacional das crianças, as questões relacionadas a aspectos pedagógicos e administrativos, em que são colhidas com as famílias contribuições sobre suas impressões, na realização de oficinas com os pais das crianças, nas rodas de conversas ou nos processos de formação coletivos, foi a partir de tudo isso que nossa comunidade escolar percebeu/aprendeu que fortalecer as marcas identitárias racializadas de nossas crianças pequenas era uma oportunidade de estabelecer com elas vínculos comuns que não negassem o direito delas de ser e de existir. Esta foi nossa oportunidade real de vivenciar com nossas crianças experiências de felicidade, em um espaço sociocultural e educacional que compreende e respeita a diferença e a diversidade.

Figura 4 - Encontro com as famílias 2018



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 5 - Encontro com as famílias 2017



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Ao estruturarmos o projeto pedagógico *Carolina Maria de Jesus, uma rainha entre nós*, não tínhamos muito claro que Maria Carolina se constitui atualmente como uma escritora negra pioneira nas narrativas de si. Esse amadurecimento veio com o aprofundamento do projeto e pesquisando sobre suas obras.

[...] Percebi que no frigorífico jogam creolina no lixo para o favelado não catar carne para comer. Não tomei café, ia andando meio tonta. A tontura da fome é pior que a do álcool. A tontura do álcool nos impele a cantar, mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível só ter ar dentro do estômago. [...] (JESUS, 2016, p.44)

De modo geral, a proposta do Projeto Maria Carolina pode ser traduzida como uma decisão pedagógica de trazer as narrativas e as reflexões da escritora para os espaços escolares do CMEI

Dr Djalma Ramos. Essas narrativas mostram-se capazes de dar sentido ao nosso lugar de fala como educadoras, e ,ao falar de Maria Carolina, foi possível aprofundar reflexões sobre os projetos já realizados por nós, em anos anteriores e que também eram voltados para uma educação antirracista. Uma história de vida tão próxima às nossas, tão dialogante com a nossa realidade, coaduna experiências pedagógicas e de vida.

As narrativas de Maria Carolina nos tocam e nos provocam, não são, para nós, um lugar distante: a fome e a creolina trazidas na citação denotam, de algum modo, um dos destinos pré-concebidos para o povo negro e nos mobilizam a pensarmos criticamente condições de pobreza e de desigualdade social em que a população negra vive. As narrativas de Maria Carolina dialogam com as histórias de vida contadas pelas mães e/ou responsáveis das crianças que escutamos enquanto faziam suas *anamneses*. Essas narrativas, sobretudo, nos ajudaram a pensar de que forma essa história tão árida pode ser contada para as crianças de um lugar que não omita a realidade, mas que tragam experiências positivas para as nossas crianças. São ensinamentos e reflexões complexas, mas necessárias para quem se debruça a trabalhar com uma pedagogia de projetos voltados para uma educação antirracista para crianças pequenas.

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. E aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Concretamente, a experiência formativa que ora apresentamos e analisamos transcorreu entre meados do mês de agosto até o mês de novembro de 2016. De modo geral, as ações curriculares do CMEI Dr. Djalma Ramos acontecem embasadas em orientações didático-pedagógicas que se encontram em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e com o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A referida experiência formativa contemplou, no ano de 2016, 145 crianças²⁴, na faixa etária entre seis meses até cinco anos de idade, matriculadas na modalidade creche e pré-escola, divididas nos seguintes grupos: Quilombo Caji (crianças de 06 meses a 12 meses), Aldeia Thá-fene (crianças entre 01 a 02 anos) , Gueto Soweto (crianças entre 02 e 03 anos), Quilombo dos Palmares (crianças entre 03 e 04 anos), Quilombo Quingoma I (crianças entre 04 e 05 anos) e Reino Wakanda (crianças entre 05 e 06

²⁴ No ano de 2016 cada turma do grupo 1 e 2 possui um total de 25 crianças por Tuma, em 2017 a Secretária Municipal de Educação do município de Lauro de Freitas alterou a quantidade de crianças nessas turmas do Grupo 1 e 2 para 20 crianças por turma.

anos).

A nossa prática tem sido construída, como já parcialmente apontado, com base em princípios educacionais metodológicos, norteadores de nossas ações curriculares, e que ao longo desse relato estão sendo didaticamente e criticamente evidenciados, isto é, debatidos e problematizados. É importante salientar que qualquer projeto se faz com erros e acertos, construções e desconstruções diárias, tensionamentos. Esse estar em movimento também cria possibilidades de novas construções e de ações que em alguns momentos são vislumbrados de forma objetiva e que em outros momentos não estão tão aparentes.

Os projetos realizados em nosso CMEI tem sido ação educacional e também podem ser tomados como parte de um programa de política educacional mais amplo, vinculado à história do que Nilma Lino Gomes intitula de *Movimento Negro Educador* (2017). Sabe-se que, para movermos estruturas, é preciso desafiar propostas curriculares hegemônicas. O vislumbre de uma educação infantil antirracista requereu de nós, equipe de professoras do CMEI Dr. Djalma Ramos, a formulação *in process* de princípios norteadores para nossos projetos de ensino-aprendizagem. Reiteramos que foi, a partir do projeto *Carolina Maria de Jesus*, que passamos a ter uma visão mais consciente e ampla das possibilidades/proposições metodológicas que estávamos inventando, no nosso dia a dia, às quais podíamos intitular de uma educação infantil antirracista efetiva.

[...] As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas a sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e conseqüentemente sua identidade [...] (RCNEI, 1998, p.21).

Histórias para aprender desde bebê

Nosso convite a partir daqui é refletir sobre pedagogias afro-brasileiras efetivadas em projetos do CMEI Dr. Djalma Ramos, realizadas com o grupo do Quilombo Caji, e que atendeu um total de 15 crianças, no ano letivo de 2016. Para esse grupo de crianças, foi elaborado um subtema do projeto-mãe daquele ano, com o seguinte título: *Carolina Maria de Jesus, uma história para aprender desde bebê*.

É importante salientar que antes de dar início ao projeto com as crianças do Quilombo Caji, a

professora da turma convidou as famílias das crianças para um chá de bebê, considerado esse evento como o dia do nascimento do projeto. Nesse dia, ela aproveitou para tirar fotos das crianças com os bebês.

As famílias, após o diálogo sobre o projeto, foram para uma sala, que havia sido preparada anteriormente, e receberam as crianças para um banho de *Ofurô*, um banho quente, cujo objetivo é trazer, tranquilidade, calma e relaxamento para o bebê.

A professora preparou uma sala cuidadosamente: nela havia ervas, perfumes. As famílias emergiam os bebês no balde com água morna e trocavam carinho e afetos com seus bebês, enquanto os banhava. Na sala onde ocorreu a atividade de banho de *Ofurô*, havia também móveis com imagens da escritora Carolina Maria de Jesus, bem como se podia escutar músicas que a própria escritora gravou em vida.

Figura 6 - Sala preparada para receber as famílias



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 7 - Família de uma criança do Quilombo Caji na atividade Banho de ôfuro



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As atividades do projeto com o Quilombo Caji não aconteceram de forma sequencial, elas se entrelaçaram junto com o fazer diário. A professora da turma imprimiu as imagens das crianças com as famílias e fez um painel, na parede da sala, chamando o painel de “gênese identitária”. Os bebês ao olhar para as paredes visualizavam a sua imagem e a de seus familiares todos os dias.

É importante ressaltar que, através da atividade do painel identitário, foi possível observar, nos bebês, ações, comunicações e emoções diversas. Ao se verem no painel, alguns se reconheciam e

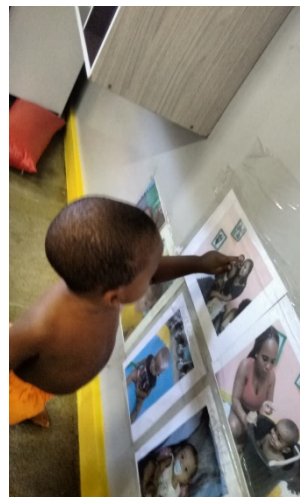
beijavam as fotos; outros, quando viam a sua imagem, choraram muito; outros acalentavam os que choravam, tentando ensinar os colegas a fazerem carinho na imagem, beijando-as.

Figura 8 - Painel da gênese identitária com a criança Maria em atividade.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 9 - Imagem do painel da gênese identitária, com a criança Silvio em atividade



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Conseguir operacionalizar o princípio metodológico relativo ao *reconhecimento e o fortalecimento identitário* consideramos ser de suma importância, levando em conta as opressões da ideologia do branqueamento em nossa sociedade. As construções estereotipadas do que representa ser negro em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, bem como as ideias preconcebidas sobre a população negra trazem como consequências a auto rejeição do próprio corpo negro e consequentemente a negação sobre quem nós somos (KILOMBA, 2010; CAVALLEIRO, 2017). Portanto, reconhecer e fortalecer a identidade dos bebês, desde os anos iniciais, em uma instituição tal como o CMEI Dr Djalma Ramos, tornar-se imprescindível se objetivamos orientar o currículo na direção de práticas pedagógicas que nos auxiliem na reconstrução coletiva das imagens positivas para os corpos negros, estabelecendo, na prática escolar, uma discussão mais aprofundada sobre relações raciais.

Lamentavelmente, é sabido, a desapropriação da história africana e afro-brasileira faz com que as crianças, sobretudo negras, neguem o reconhecimento identitário vinculado à diáspora africana. Concordamos com o que diz Rosemberg (2012, p.17), quando argumenta que o silenciamento, incidente nos bebês, constitui-se como uma ação discriminatória vivida já na primeira infância.

Nessa direção também argumenta Nascimento:

[...] Outro enfoque é sobre a reprodução cotidiana na escola de gestos, falas e representações que perpetuam o legado do determinismo racial. No imaginário social

brasileiro, a identidade de origem africana é intimamente ligada às ideias de escravidão; trabalho braçal; inferioridade intelectual; atraso tecnológico; falta de desenvolvimento cultural, moral, ético e estético e, até mesmo, à ausência de desenvolvimento linguístico. [...] (NASCIMENTO, 2001, P.119)

A autoimagem construída costumeiramente por essas crianças se apoia na negação de si e não em um fortalecimento positivo sobre si e sobre sua família e comunidade. Nesse sentido, conseguir fazer o diálogo identitário com crianças muito pequenas, neste caso bebês, é fundamental para que as relações étnico-raciais na escola sejam entrelaçadas com o direito à diferença e à diversidade.

Na referida atividade com os bebês, apresentada de maneira resumida, também foi possível operacionalizar o fortalecimento identitário na relação da criança com sua família. A forma como cada mãe, tia ou avó toca, sente o bebê, propicia o reconhecer um do outro, troca-se afeto. Essa experiência do afeto, por muitas vezes, é significativamente ausente na construção identitária de crianças negras pequenas, exposta a situações de violência ou de pobreza. Destacamos que, por meio desse trabalho, ainda que de forma circunscrita, damos início a estreitamento de laços familiares dentro de nosso CMEI.

Figura 10 - Imagem ampliada do mobile com a foto de Carolina



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 11 - Bebê interagindo com o mobile que ilustra a imagem da escritora Carolina



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As Carolinas das nossas vidas

Um dos princípios metodológicos a que fizemos referência anteriormente refere-se à *valorização das marcas identitárias*. O projeto da professora da turma do grupo 5, Reino Wakanda, que corresponde a crianças de 05 anos de idade, abrangeu uma turma que tinha um total de 25 crianças. Este subtema recebeu o título de *As Carolinas das nossas vidas*. O objetivo foi, então, não só fazer com que as crianças conhecessem a história de Maria Carolina de Jesus, mas também propiciar às crianças formas de estabelecer vínculos entre a escritora e outras mulheres negras próximas a suas realidades cotidianas.

Uma das atividades sobre a qual nos propomos a refletir aqui refere-se ao momento em que a professora apresenta para as crianças a história de *Biotita*²⁵, reconstruída pela professora da Turma do Quilombo Caji e inspirada no livro homônimo de Maria Carolina. A professora da turma do Reino Wakanda contou a história reconstruída para as crianças e lhes disse que a história estava sem imagem. Em seguida, pediu às crianças que fizessem a ilustração.

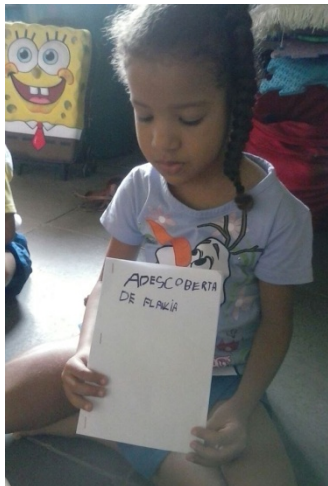
No dia seguinte, uma estudante da turma pede à professora para contar uma história aos colegas e diz que depois eles iriam ajudá-la a ilustrar. A estudante trouxe um livro que construiu com a ajuda de sua mãe. O título da história era “A descoberta de F.”.

Segundo a estudante, a história em resumo falava sobre a vida de uma menina chamada F., que estava num parque brincando com sua patinete, quando outra menina se aproxima para brincar. Quando F. resolve tomar sorvete, ela fica sem querer dividir com a coleguinha e as duas se chateiam. Então, no final, F. resolve dividir o sorvete. O que mais nos chamou atenção no livro escrito pela estudante não foi só a história, mas principalmente a escolha da protagonista.

F., a personagem protagonista da história, não era a criança de “pele mais clara”, da turma, como frequentemente acontecia. F. tinha o cabelo crespo, fenotipicamente semelhante aos traços físicos de Maria Carolina de Jesus. Isso nos fez perceber o quanto a estudantes e seus colegas estavam atentos aos traços físicos e às marcas identitárias da escritora Maria Carolina de Jesus. A estudante trouxe como protagonista de sua história uma colega que se assemelhava a Maria Carolina.

²⁵ Conta sobre a vida de Carolina que só foi ouvi seu nome a primeira vez no espaço escolar, antes se reconhecia apenas como Bitita. A obra só foi publicada em 1982.

Figura 12 - Criança na roda de conversa mostrando seu livro.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI
Dr. Djalma Ramos.

Tanto a atividade proposta pela professora, em que ela reconta a história de Biotita para as crianças e, em seguida, pede para que elas desenhem a história, bem como quando a estudante traz um livro sobre a F., menina negra, inspirada na prática pedagógica da professora, percebe-se uma valorização das marcas identitárias do sujeito. Os estudos de Bento (2012, p. 101) afirmam que crianças pequenas reconhecem desde cedo o fenótipo que é mais e menos aceito. Dessa forma, elas se mostram desconfortáveis em sua condição de serem negras, mas raramente se colocam ou reagem quando a condição de ser preto é associado a uma imagem feia. Segundo Bento (2012) as crianças negras já demonstram desde muito novas o desejo de ter um cabelo e uma cor diferentes dos seus.

Outro princípio metodológico que apontamos nesse trabalho é o *escutar a infância*. Ponderamos que esse é um dos princípios mais complexo e significativo que construímos ao longo dos nossos projetos, pois escutar a infância possibilita, de modo eficaz, torná-las curriculares.

No projeto com o Grupo Quilombo Quingoma, cujo subtema foi *Um diálogo entre divas negras do Brasil: Carolina Maria de Jesus e Margareth Meneses*, as crianças puderam conhecer conjuntamente a história de Maria Carolina de Jesus e da cantora Margareth Meneses. Essa atividade atendeu 25 crianças, com idade de 04 anos.

A professora na roda de conversa apresenta Carolina Maria de Jesus para as crianças e fala sobre o projeto. Em um dado momento, ela resolve perguntar às crianças o que elas gostariam que tivesse no projeto sobre Maria Carolina. Uma das crianças revela na roda que, pelo fato de Carolina ser pobre, ela deveria ter uma festa de aniversário. A professora pergunta a outras crianças se concordam com a ideia e elas aceitam. A professora aproveita para indagar sobre o que deveria ter na festa. As crianças trazem seus desejos para o aniversário de Maria Carolina, um dos mais pedidos era que tivesse bolo. A professora então organiza a festa e convida a família.

Figura 13 – Professora, crianças e as famílias na festa de aniversário de Carolina.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As vozes das crianças revelam as linguagens infantis. Também tornam possível no projeto que vislumbremos essas crianças como sujeitos do processo. Elas interveem, atuam e estão atentas às culturas produzidas dentro e fora da comunidade. A festa de aniversário é trazida aqui pelas crianças como algo significativamente importante: lugar de afeto, felicidade, contentamento.

É papel nosso como educadoras escutar a infância, respeitando as crianças e suas conexões, diretas ou indiretas, individuais e/ou coletivas: suas singularidades. Escutar a infância significa estarmos atentas a forma como sentem e pensam o mundo. Precisamos ser capazes de produzir proposições metodológicas e atividades que operacionalizem nossos princípios para uma educação antirracista. Isso requer não silenciar os sujeitos curriculares que são nossas crianças pequenas, requer tornar a

sala de aula não só um espaço de fala, mas também de escuta uns dos outros.

[...] Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo[...] A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indicio de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento de sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhe possibilitem a sonhar com um futuro digno.[...] (CAVALLEIRO, 2017, p. 100)

O silêncio, o ser silenciado, demonstra de modo contundente como o “lugar” do negro foi estruturado historicamente na sociedade brasileira. Escutar a infância negra é capaz de romper com esse lugar. Se alguém escutar, se alguém estiver sensível a essa escuta, tornamos a Escola um lugar democrático.

Figura 14 – Coordenadora com as crianças na festa de aniversário da escritora Carolina.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Ruim POR QUÊ? Ruim PRA QUEM?

Essa foi a pergunta que começamos a fazer ao nos aprofundarmos em nossa proposta pedagógica voltada para uma educação antirracista, no ano de 2017. Os cabelos começaram a se tornar ponto de reflexão e debate na nossa comunidade escolar. Enquanto coordenadora pedagógica, eu fui percebendo diversas mudanças no corpo docente, bem como no corpo de auxiliares de classe e cuidadoras da instituição. Um dos pontos relevantes foi elas começaram a difundir coletivamente a ideia e a necessidade de usarem os cabelos naturais.

Lembro-me de uma professora me dizendo na sala de professores: “são esses projetos que tem provocado em mim tantas mudanças.” Confesso que eu fui uma das últimas professoras a usar os cabelos naturais, a entrar no processo de transição. Foi especialmente muito difícil para mim o processo de aceitação de meus cabelos.

A importância de estarmos avançando juntas tem sido um fator decisivo em nossa prática de uma (auto)educação antirracista. Mesmo refletindo sobre a questão racial, assumir meus cabelos era um entrave na minha construção identitária. Sem dúvidas, em relação aos cabelos, o fortalecimento mútuo, o apoio das mulheres colegas do CMEI Dr Djalma, o empoderamento coletivo foi decisivo.

Essas observações e a minha própria experiência pessoal fizeram com que eu sugerisse que o projeto do ano de 2017 fosse fomentar discussões, problematizações e reflexões sobre os cabelos dentro do CMEI. Na jornada pedagógica daquele ano, debatemos o quanto nossas meninas negras chegavam a escola com seus cabelos presos e o quanto o alisamento químico dos cabelos era presente em nossa comunidade escolar.

Segundo Kilomba (2010, p. 127):

[...] O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram as formas de controle de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. [...]

A nossa intenção, por meio de um projeto pedagógico que considera as impressões levantadas sobre os cabelos da população negra é desmistificar esses chamados “sinais repulsivos” de

negritude. Nossa tarefa aqui será traduzir em reflexões e alguns princípios que fomos construindo a partir do projeto em questão. Contaremos como o empoderamento coletivo da equipe de educadoras, a aceitação e a resistência foram sendo inseridas em novas práticas (auto)formativas, numa perspectiva de uma educação antirracista.

Figura 15 – Atividade de autocuidado com os cabelos
Na imagem as crianças massageando o cabelo da coord. Pedagógica



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

É inegável que as proposições e princípios metodológicos que relato e formalizo neste Memorial nasceram escutando as narrativas docentes das nossas meninas estudantes e mulheres negras, ouvidas dentro do ambiente escolar. Uma dessas narrativas nos marcou muito. Certo dia, uma avó nos disse que não via a hora de sua neta completar cinco anos, para ela poder alisar o cabelo. Quando a indagamos, a justificativa foi que os cabelos crespos dão muito trabalho.

As experiências negativas das crianças negras com o cabelo acontecem de forma muito dolorosa, existe uma conformação generalizada de que o cabelo crespo é muito feio. Portanto, ele deve ser submetido a procedimentos, cujo efeito é, entre outros, ter a identidade do corpo negro negada. Segundo Nilma Lino Gomes:

Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/ racial e o seu padrão estético. (GOMES, p. 41, 2000).

Com nossas conversações, metodologias e princípios educativos nascem

Quando começamos o projeto *Ruim, por quê? Ruim, pra quem?*, decidimos coletivamente que uma vez na semana nossas meninas iriam para casa com os cabelos soltos. A mãe de uma de nossas crianças, ao observar que sua filha foi para casa com o cabelo solto, no dia seguinte pela manhã, ao entrar no CMEI, nos disse: “Trancei o cabelo da minha filha com tranças bem fininhas, quero ver agora a pró soltar o cabelo dela.”

Desse modo, um dos princípios metodológicos que podemos identificar de modo significativo no Projeto do ano de 2017 é o de *desconstruir estereótipos*²⁶. Isto é, desconstrução de processos que tem sido aceitáveis socialmente. Nessa trajetória formativa, com base na experiência vivida, nos demos conta

de que as representações negativas sobre si e sobre cabelos crespos fazem com que as nossas crianças adotem desde muito cedo a ideologia do branqueamento e, por consequência, o alisamento dos cabelos crespos como demarcação identitária ideológica.

Consideramos que micro violências, em relações aos cabelos das meninas e mulheres negras, acontecem fruto de uma dominação racial, por meio da qual as pressões sociais e os xingamentos demarcam um lugar de aceitação social excludente, restritivo, a partir de uma aparência que sugira que apenas um cabelo liso possa ser aceitável. Essa problemática impacta diretamente a não aceitação da identidade negra.

Figura 16 - Atividade das crianças cuidando dos cabelos uma das outras



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

²⁶ Estereótipo é um conceito muito próximo do preconceito e pode ser definido como “uma tendência” à padronização, como eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas”. (Shestakov). Segundo Lise Dunningan, o estereótipo é um modelo rígido anônimo a partir dos quais são produzidos, de maneira automática, imagens e comportamentos”. Definição sobre estereótipo retirada: SANT’ANA, Antônio. Histórias e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 57.

Figura 17 - Crianças do CMEI com os cabelos soltos



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si. (GOMES, 2003, p. 45).

A partir daqui, narraremos duas atividades que, embora transcorram com faixa etárias distintas, conseguimos ver nelas um mesmo princípio: *Respeito, Autoafirmação e Cuidado*. Em uma atividade realizada no Grupo Gueto Goweto uma turma com a média de 25 crianças, quase todas com dois anos. A Professora propôs uma atividade em que as crianças experimentaram utilizar óleos no cabelo e no corpo, numa troca afetuosa de cuidados e respeito à sua identidade e a suas marcas. Para essa atividade, a professora preparou uma sala com frutas e elementos da natureza. Ao final da atividade, as crianças se deliciam bebendo água de coco.

Figura 18 - Professora mostrando e explicando sobre óleos para as crianças



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 19 - Professora passando óleos nos cabelos das crianças



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A segunda atividade, se deu com a professora do grupo do Quilombo dos Palmares. Essa turma é composta de 25 crianças, que tem em média 3 anos de idade. A professora começa a atividade contando para as crianças a história de Obax. Depois conversar com as crianças sobre qual parte da história elas mais gostaram, a professora relembra partes da história que falam sobre as pinturas das roupas e dos corpos. Conversa sobre imagens de pinturas corporais feitas pelos africanos e que aparecem na história. Em seguida, apresenta o urucum, a pasta d'água, explica como a natureza nos proporciona diversos elementos de adorno dos corpos e de como podemos utilizá-los de diversas maneiras em nossos corpos. Depois, as crianças seguem para área externa do CMEI, ao som da música “Raiz de todo bem”, de Saulo Fernandes. É sugerido, então, que as crianças se pitem mutuamente com o urucum e pasta d'água.

Figura 20 - Crianças passando pasta d'água e urucum no corpo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 21 - Crianças passando pasta d'água e urucum



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Os apontamentos aqui feitos referem-se não só ao cuidado da construção metodológica com a atividade, mas a possibilidade de autoafirmação identitária, refletida e pensada pelas duas professoras com as crianças. Esse cuidado e respeito ao corpo e ao cabelo, a partir das experiências positivas sobre si, a possibilidade de afeto e do toque no corpo negro podem ser vistas e sentidas de forma concreta pelas crianças. É importante também ressaltar que as próprias professoras também vão construindo metodologias, meios, de ocuparem um outro lugar, o lugar que toca o corpo negro, que afaga e que dá e recebe afeto. As educadoras junto com as crianças, enfrentam as construções ideológicas racistas, sugerindo uma nova pedagogia, a do afeto, carinho e cuidado com o corpo negro, cuja história ainda está sendo feita de negação e marginalização. Como diz Nilma Lino Gomes (2003, p. 2), ao mesmo tempo em que é natural, o corpo é também simbólico.

Considero importante destacar aqui, como educadora e coordenadora pedagógica, mas também pensando a partir do meu lugar e da minha própria história, como menina pobre e negra, a seguinte questão: eu sempre me perguntei quantas crianças de minha geração de meninas negras alguma vez, em sua infância, ouviu da professora: “você é bonita, seu cabelo é lindo”. Quantas

situações ou atividades escolares propiciaram momentos em que tenha havido possibilidades de afagos ou carinho? As minhas lembranças escolares me afetam de outro lugar, o da opressão. Conforme Gomes (2003), um dos fatores que é utilizado para retirar a mulher negra do lugar do belo, ou da beleza, encontra-se justamente no falacioso argumento do “cabelo ruim”. Assim, a minha conclusão das conversas que tive com minhas colegas de profissão é a de que nós professoras nos constituímos como mulheres negras com uma percepção negativa sobre nós, como também sobre as nossas crianças.

Outro princípio que temos validado em nosso CMEI é o da *valorização das aprendizagens coletivas na promoção de uma cultura antirracista*. A atividade que exemplifica muito bem esse princípio foi o Encontro de Crespas e Cacheadas, organizado pela professora do Grupo Reino Wakanda, com 25 crianças. Para essa atividade, as outras turmas foram convidadas, bem como todas as mulheres que compõe a comunidade escolar. Foram também convidadas as blogueiras Beatriz Almeida e Joana Guerra. Todas contaram suas experiências com os cabelos na infância e falaram sobre a importância da valorização do cabelo crespo para o empoderamento de meninos e meninas. Ao final houve um desfile das crianças do grupo 5.

Figura 22 – Blogueira com uma criança do CMEI



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 23 – Blogueira falando com as crianças sobre sua experiência.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A atividade proposta ajudou a criar uma cultura antirracista dentro da perspectiva de uma educação que é construída coletivamente, na qual a valorização identitária de nossas crianças nasce de uma pertença ao coletivo. Dialogar e repensar coletivamente violências sofridas através do racismo é um convite a comunidade escolar sempre renovado. Isso tem nos ajudado a perceber e repensar corpos e cabelos atravessados, muitas vezes, por tantas simbologias violentas. A atividade descrita trouxe possibilidade de reconstrução de autoestimas.

Ressaltamos que as atividades coletivas contribuem para que as crianças se vejam como parte de um coletivo, e não de forma individualizada. Compreendemos melhor, por meio dessa experiência formativa, o lugar do corpo negro como espaço sociocultural de aprendizagem. As diferenças e relações raciais são problematizadas, questionadas a partir de vivências pessoais mas que ressignificam e são ressignificadas por vivências coletivas. O caminho construído é o de reafirmamos que outras possibilidades abertas de futuro, de destino, para os corpos negros. Por meio dessa atividade, foi possível mostrarmos às crianças que existem diversos padrões de beleza, de cabelos, de corpos e de mundos.

Escrevivências infantis, diálogos com Conceição Evaristo

Talvez o primeiro sinal gráfico, que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe. Ancestral, quem sabe? Pois de quem ela teria herdado aquele ensinamento, a não ser dos seus, os mais antigos ainda? Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio de infinitas pernas. Era um gesto solene, que acontecia sempre acompanhado pelo olhar e pela postura cúmplice das filhas, eu e minhas irmãs, todas nós ainda meninas. Era um ritual de uma escrita composta de múltiplos gestos, em que todo corpo dela se movimentava e não só os dedos. E os nossos corpos também, que se deslocavam no espaço acompanhando os passos de mãe em direção à página-chão em que o sol seria escrito. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão”. (Evaristo. Conceição, 2007, p. 16-21).

Entendemos que a partir de experiências com a felicidade, podemos pensar e realizar projetos pedagógicos comprometidos com a negritude, projetos esses em que nossas crianças se vejam. Assim como Carolina Maria de Jesus, a escritora Conceição Evaristo constrói suas narrativas, suas literaturas evidenciando corpos e histórias de pessoas negras.

Nós do CMEI Dr. Djalma Ramos, após pesquisarmos possibilidades diversas, resolvemos como Projeto anual de 2018, estabelecer um percurso formativo feito com aproximações com a vida, a obra e o fazer literário da escritora Conceição Evaristo.

Figura 24 – Criança em atividade de embelezamento



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Quem é Conceição Evaristo²⁷?

Conceição Evaristo nasceu em 29 de dezembro de 1946, numa favela da zona sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. Filha de uma lavadeira que, assim como Carolina Maria de Jesus, maninha um diário onde anotava as dificuldades de um cotidiano sofrido. Conceição cresceu rodeada por palavras. Teve que conciliar os estudos com o trabalho, como empregada doméstica, até concluir o curso Normal, em 1971, já aos 25 anos. Uma das principais expoentes da literatura Brasileira e Afro-brasileira, atualmente, Conceição Evaristo tornou-se também uma escritora negra de projeção internacional, com livros traduzidos em outros idiomas. Publicou seu primeiro poema em 1990, no décimo terceiro volume dos *Cadernos Negros*, editado pelo grupo *Quilombo hoje*, de São Paulo. Desde então, publicou diversos poemas e contos nos *Cadernos*, além de uma coletânea de poemas e dois romances. A poeta traz em sua literatura profundas reflexões acerca das questões de raça e de gênero, com o objetivo claro de revelar a desigualdade velada em nossa sociedade, de recuperar uma memória sofrida da população afro-brasileira em toda sua riqueza e sua potencialidade de ação. É uma mulher que tem cuidado de abrir espaços para outras mulheres negras se apresentarem no mundo da literatura.

Entre atividades e princípios: novas escrevivências

Criar formas e proposições que deem conta de pensarmos em novas metodologias educacionais com crianças pequenas, pensadas a partir de uma educação antirracista, tem exigido de nós coletividade e resistência. Durante cinco anos, nós estivemos nos escrevivendo coletivamente.

O princípio que trataremos neste capítulo diz respeito a uma *pedagogia afroafetiva*. A atividade apresentada a seguir, refere-se a turma do Gueto Soweto, que teve, em média, 22 crianças no ano de 2018. O subtema foi nomeado de *De mãe: mãos que criam e transformam*.

Um dos eixos que fundamenta essa atividade é o fato de que a escritora Conceição Evaristo relata que a gênese da sua escrita ela herdou de suas vivências junto a sua mãe e sua família. Tudo que ela ouviu desde a infância faz parte de sua escrita. Conceição Evaristo entende que o ritual de se curvar à terra lamacenta, para manuseá-la com gravetos, escrevendo e desenhando, clamando por sol, tenha sido um das fontes primordiais de sua obra.

²⁷ http://www.palmares.gov.br/?page_id=27054 Personalidades negras- Conceição Evaristo Ascom, 14 de março de

Foi a partir desse relato da escritora que a professora tentou aproximar as famílias de suas crianças no nosso CMEI, realizando uma atividade de experimentação com terra vegetal e argila. As crianças em troca afetiva vivenciaram um momento livre, sensorial. Desse modo, foi possível aproximar-se de laços afetivos familiares, já que as famílias foram convidadas para essa atividade. A professora utilizou-se de memórias afetivas vivenciadas pela escritora para criação da atividade.

Figura 25 – Professora em atividade com as famílias e as crianças.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A atividade foi realizada no jardim do CMEI. Foram colocadas bacias com água, terra e argila. A experimentação era espontânea e livre. Inicialmente foi declamada a poesia “De mãe”, de autoria da escritora Conceição Evaristo. Logo após, foi sugerido o manuseio da argila da forma que desejassem as famílias presentes.

Figura 26 – Professora em atividade com as famílias e as crianças.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 27 – Professora em atividade com as famílias e as crianças



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Outra atividade que queremos debater intitula-se *Pedagogias afroafetivas*. Trata-se de uma atividade de relaxa pés com óleos corporais e ervas, uma atividade relaxante e sensorial de lavagem dos pés, inspirada no hábito de relaxamento tão presente nas casas das famílias brasileiras.

Figura 28 – Professora e criança em atividade de relaxa pés



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Essa atividade foi feita no jardim do CMEI. Ali foram dispostas bacias com água, ervas, flores e óleos corporais para que as crianças livremente relaxassem seus pés nas águas, apreciando todas as sensações que um relaxamento pode oferecer. Nessa atividade foi proposto como cenário imagens da escritora Conceição Evaristo, para apreciação, além disso as crianças foram também imersas em baldes grandes, com água morna e ervas, propondo-se outra possibilidade de relaxamento.

Figura 29 – Professora e crianças em atividade de relaxa pés



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 30 – Professora e crianças em atividade de relaxa pés



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

O que tratamos aqui como *pedagogia afroafetiva* contrapõe-se com os relatos vivenciados cotidianamente pela população negra: uma infância sem afeto ou até mesmo, como já anteriormente estudado por diversos autores, uma infância marcada pela ausência de afeto nas relações familiares e no ambiente escolar.

[...] Todos os seres humanos necessitam de afetividade. Todavia, para crianças e adolescentes, isto é imprescindível no processo de aprendizagem. Se durante a formação houver negligência quanto ao afeto, provavelmente na vida adulta haverá dificuldade de relacionamento social. (CAVALLEIRO, 2001, p. 154)

Todos nós sabemos que o afeto é uma necessidade humana. Experiências afetivas são imprescindíveis no processo de aprendizagem das nossas crianças. Promover uma educação antirracista é refletirmos de que forma ou de quais formas estamos promovendo estímulos afetivos para as nossas crianças. Podemos perceber nas duas atividades descritas, tanto no encontro com a família, em que as memórias afetivas marcaram a atividade, ou na troca de carinho entre a professora e as crianças, por meio do relaxamento dos pés, aquilo que reconhecemos como *pedagogias afroafetivas* e devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem com crianças pequenas.

Além das relações afroafetivas, outro ponto relevante para a construção da educação infantil é o contato que as crianças tem desde muito pequenas com o desenho. Frequentemente, umas das

primeiras atividades que são oferecidas pelas professoras a crianças, quando chegam na escola, é o papel e um lápis de cor para desenhar. Pensar a possibilidade do desenho como sendo traços ancestrais, que permitem conexões ancestrais. Essa é também uma via de acesso a crianças pequenas numa perspectiva afro-brasileira. Por essa via, podemos recriar possibilidades de novas escritas, tal como apontado por Evaristo.

A próxima atividade descrita foi realizada pela professora do grupo Quilombo dos Palmares, com um total de 25 crianças. A atividade refere-se a uma releitura da imagem de Conceição Evaristo. Essa atividade recebeu o título de “Conceição Evaristo e eu”. O princípio metodológico que traremos como ponto de reflexão é *valorização dos traços ancestrais*.

Depois de uma roda de conversa com as crianças sobre Conceição Evaristo, a professora propõe a releitura da imagem de Conceição para as crianças. Para tanto, dispõe sobre as mesas diversas imagens da escritora. Nessa atividade as crianças começam a ter contato com imagens próximas a sua marca identitária, neste caso, a imagem de mulher negra figurada por Conceição Evaristo.

Figura 32 – Crianças produzindo releitura da imagem de Conceição



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 31 – Crianças produzindo releitura da imagem de

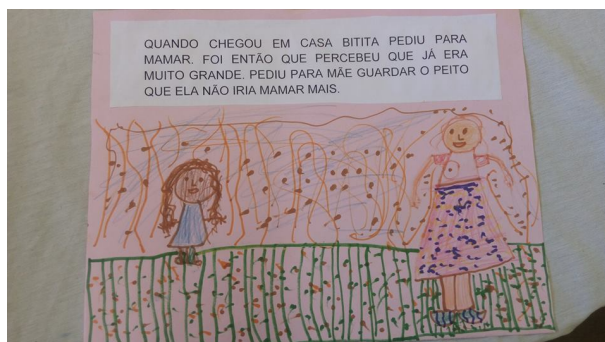


Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Para continuarmos dialogando sobre valorização dos traços ancestrais e fazermos considerações

sobre o que esses traços representam para a criança negra, consideramos relevante retomar aqui e incluir na análise uma atividade realizada por duas outras professoras. Elas resolveram escrever um livro sobre a história de Bitita, para dialogar com as crianças a respeito da infância de Carolina Maria de Jesus. Essa atividade foi realizada em 2016, com as crianças do Grupo Reino Wakanda.

Figura 33 – Imagem das ilustrações do livro “A descoberta de Bitita”



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 34 – Imagem das ilustrações do livro “A descoberta de Bitita”



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Observamos nesses dois trabalhos algo incomum: o primeiro tratar o desenho a partir de uma imagem corporal articulada à negritude, a partir de vivências e experiências com histórias de mulheres negras, com traços que reafirmam a negritude. As crianças recriam/fabulam, com base em personagens reais e que remontam a seu próprio universo infantil.

Figura 35 - Professora em roda com as crianças



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

É importante destacar que a criança quando desenha compreende melhor os aspectos identitários. Assim, não corremos o risco do desenho pelo desenho. Em nossas práticas, o desenho não aparece de modo pontual, ele é fruto de um encadeamento de atividades que desembocam na investigação simbólica, cultural, histórica e fabulativa dos traços ancestrais. Os traços identitários aqui são problematizados em rodas de conversas, nas quais busca-se a valorização de características sociais e culturais de escritoras negras. Desse modo, as atividades são pensadas a partir do pertencimento racial e de questões de gênero. A valorização dos traços ancestrais produzidos pelas crianças é pensada e planejada a fim de que não se caia no risco da produção de uma imagem vazia, de um desenho pelo desenho, pelo contrario. A perspectiva norteadora é de pensarmos em alteridade e construções identitárias, ou seja, como eu me vejo, que percepções eu tenho do outro.

Para colaborar com os aspectos anterior abordados, consideramos importante trazer também como princípio metodológico o *reconhecer e valorizar personalidades negras*. Este princípio tem permeado as nossas ações pedagógicas desde o início, quando começamos a refletir sobre possibilidades de uma educação antirracista. Construir proposições metodológicas que deem conta de pensarmos uma educação para relações étnico-raciais significa e construirmos e oferecermos a nossas crianças a oportunidade de conhecer personalidades negras que através de seus trabalhos evidenciam possibilidades de coexistência de mundos e de ancestralidade.

Portanto, consideramos ser necessário que as nossas crianças aprendam de forma afetuosa e afetiva sobre o sentido e o significado da vida de personalidades negras; além disso, que possam ser capazes de compreender, por meio do contato com essas personalidades, o legado patrimonial afro-brasileiro, visando preservá-lo e também difundi-lo.

A atividade que apresentaremos a seguir é o *Ocupa Djalminha: Escrevivências infantis e diálogos com Conceição Evaristo*. Essa atividade foi idealizadas por duas professoras, inspiradas no projeto *Ocupação*, promovido pelo Itáu Social. Nosso objetivo era criar um espaço onde se contasse a história da escritora Conceição Evaristo, onde se evidenciasse suas obras. Essa atividade teve como proposta abarcar a toda comunidade escolar e não apenas um grupo de crianças.

Figura 36 - Coordenadora e as crianças visitando a exposição



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Depois de lermos sobre a escritora, debatermos sobre o projeto nos encontros coletivos, a equipe do CMEI Dr. Djalma havia definido que o projeto do ano de 2018 seria trabalhar com a escritora Conceição Evaristo. A professora do grupo Quilombo dos Palmares, sugeriu que fizéssemos uma exposição. Um dos grandes desafios era construir uma exposição que dialogasse com a leitura de mundo feita pelas nossas crianças pequenas.

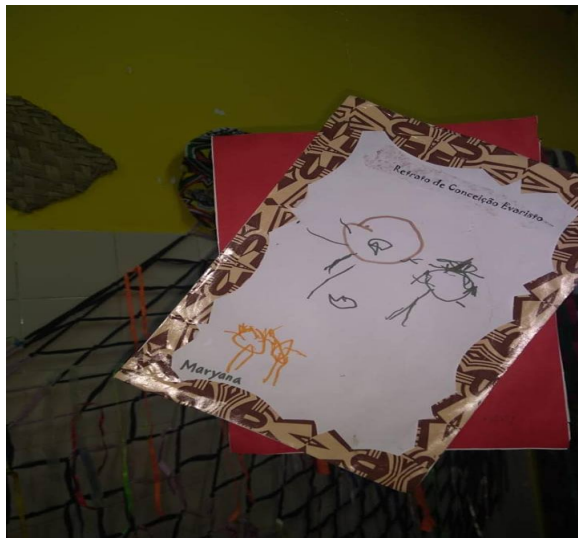
Para que essa exposição desse certo, um dos desafios foi respeitar a faixa etária das crianças. Os espaços foram construídos com as atividades produzidas pelas crianças e com imagens, textos e poesias escritas pela própria Conceição Evaristo e por educadoras da rede. Trouxemos a imagem de Carolina Maria de Jesus para a exposição, já que Conceição Evaristo cita Carolina Maria de Jesus como fonte de inspiração.

Figura 37 - Professora com as crianças fazendo a releitura da imagem de Conceição Evaristo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 38 - Releitura da imagem de Conceição Evaristo produzida por uma criança.



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A nossa intenção era rememorar a história de vida da escritora e suas obras, a partir do olhar das crianças. A atividade foi mediada pelas professoras que atuaram no projeto. A ocupação que o Djalma Ramos vêm fazendo no bairro e no município tem contribuído para a valorização da arte e da identidade negra.

Além disso muitas crianças do nosso CMEI, bem como suas famílias, nunca puderam ou tiveram a oportunidade de visitar uma exposição artística e apreciá-la. Então, recriar este cenário era oportunidade de esses segmentos vivenciarem tal experiência. As crianças estavam aprendendo sobre história, vida e obra de Conceição Evaristo em sala, a professora trouxe os traços ancestrais, a partir dos desenhos realizados pelas nossas crianças, para o espaço da exposição.

Na exposição foi possível ver a reprodução de capas da literatura produzidas pela escritora, fotos da família da escritora, cuja finalidade era problematizar junto a crianças as representações familiares do cotidiano.

Figura 39 – Imagem dos livros de Conceição Evaristo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Havia no espaço da exposição a representação da lavagem de roupa com folhas, pedras cuja intenção era a de rememorar uma parte da história de vida da escritora, semelhante a história de vida de muitas famílias das nossas crianças. Trouxemos a religiosidade expressa nas narrativas de Conceição Evaristo, por meio da tradição cultural da amarração de fitas realizada na cerimônia do Senhor do Bonfim.

A representatividade da ocupação foi traduzida em fotos feita pela equipe de profissionais do CMEI Dr. Djalma Ramos. Como os projetos realizados com as crianças, deste 2013, estiveram representados na exposição, foi possível verificar esteticamente e conceitualmente a história da nossa comunidade escolar.

Trouxemos a musicalidade identificada durante a pesquisa que fizemos sobre a escritora: Elza Soares, Ellen Oléria. Colocamos uma caixa de som disponível para quem visitava a exposição. Assim, havia ali a oportunidade de ter o contato com o gosto musical da escritora.

Figura 40 – Releitura fitas do Senhor do Bonfim, em homenagem a religiosidade de Conceição Evaristo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

As crianças e todos que visitaram o espaço puderam assistir vídeos infantis, declamação de poesias e depoimentos sobre Conceição. Salientamos que a força desse projeto pode ser visto, através dos elementos da natureza, dos tecidos africanos, reverenciando a nossa ancestralidade. A experiência da felicidade diversas vezes foi verbalizadas pelas crianças, a exemplo de quando denominavam a escritora apenas pelo nome de Evaristo, demonstrando uma certa “intimidade”. Algumas delas esboçavam sua alegria com frases: “Que legal!” , outras mexiam, tocavam e sentiam o lugar/a ocupação, construindo suas próprias escritas.

Nossas meninas e meninos demonstraram a partir de seus gestos e falas o amor pela “sua” escritora, elas denotavam a partir das suas escritas com Conceição como elas se empoderaram de sua própria identidade, reconhecendo-se e reconhecendo no outro quem eles são. Outro elemento importante dessa exposição foi a visita dos adultos. Além da comunidade escolar, tivemos a visita de professoras da rede municipal de educação de Lauro de Freitas, que souberam da exposição e ficaram desejosas de conhecer.

Figura 41 – Releitura da lavagem de roupa, rememorando a história de vida da escritora Conceição Evaristo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

A presença das mulheres foi majoritária na visitação do espaço. Essas visitas foram permeadas de risos e lágrimas. A auto identificação com a história de Conceição Evaristo trouxe, mais uma vez para nós, a certeza de que representatividade é um elemento importante na própria formação das professoras. Reconhecer-se no outro e traduzir essas aprendizagens em propostas pedagógicas é um ponto importante no fazer professoral: diríamos que história de vida e formação caminham juntos como já argumentamos anteriormente.

Figura 42 - Espaço dedicado a representação das mulheres negras



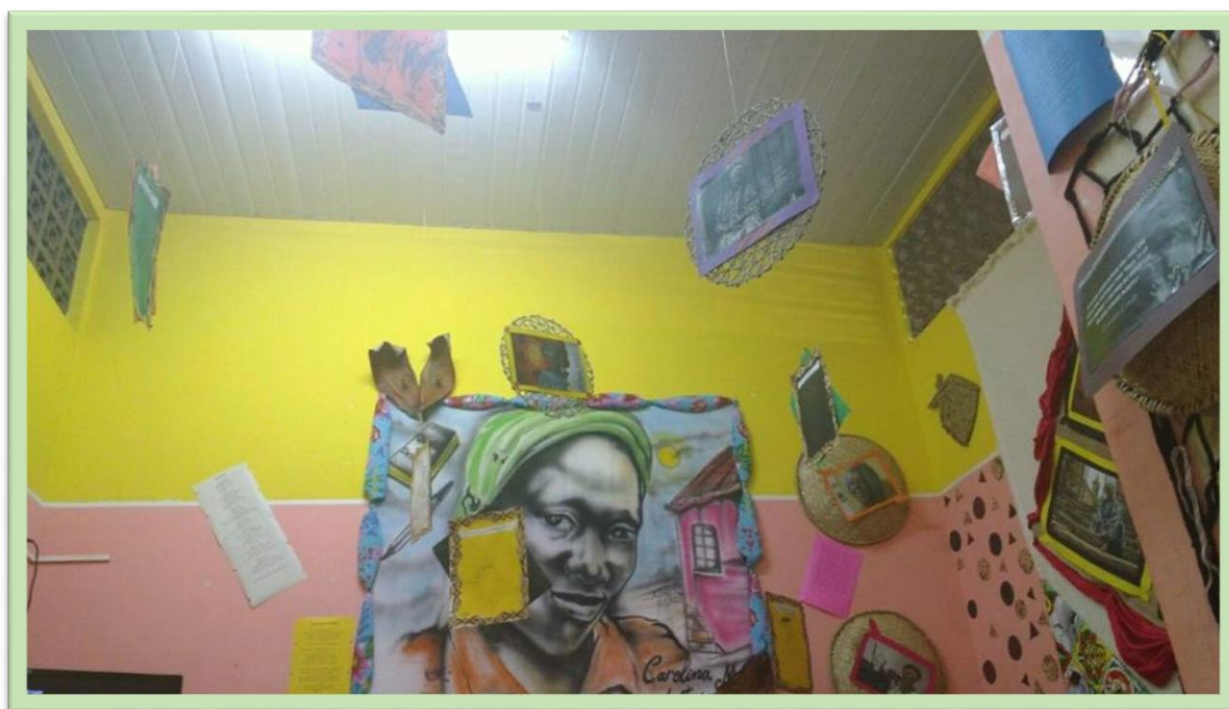
Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 43 - Espaço representado pelas brincadeiras infantis



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 44 – Figura de Maria Carolina de Jesus, presente nos diálogos da escritora Conceição Evaristo



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Concluimos a nossa percepção sobre esse trabalho com a própria frase da escritora Conceição Evaristo: “A gente combinamos de não morrer”. Neste sentido, a nossa prática como instituição educativa no CMEI Dr. Djalma Ramos, busca inserir em nossa proposta

pedagógica personalidades negras de grande relevância para o contexto local e nacional. Tais proposições se entrelaçam com marcas identitárias que nos compõem, como educadoras negras que somos e que se traduzem no fazer diário dentro e fora de nosso CMEI.

Figura 45 - Crianças colocando suas impressões sobre a exposição



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Figura 46 - Crianças observando imagens de projetos anteriores



Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Consideramos que negar o direito ao ensino das relações étnico-raciais desde a infância é negar as infâncias em devir de nossas crianças (MACEDO, 2013). Por isso, parece-nos legítimo a reivindicação da necessidade de uma educação antirracista que preserve a identidade afro-brasileira.

Conceição Evaristo nos moveu a quebrarmos o silêncio sobre racismo, preconceito e discriminação no espaço escolar. Sua história, como a história de Maria Carolina de Jesus, é a própria e é exemplo de possibilidades abertas a novas escrivências para as nossas meninas e meninos negros e pobres, que nascem nas ladeiras, vielas, terreiros, ruas, quilombos e territórios. Para além do combinado de não morrer, poderão, por meio da escrita de sua história, transgredir o vaticínio do desastre, ocupando espaços que nos foi negado como povo negro. Somos capazes de criar experiências de felicidades ao longo do processo formativo desenvolvido com crianças negras.

Experiência com a felicidade...

A prática pedagógica, que por vezes encharcar-se de lágrimas em face das consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da miséria, no limite, constrói estratégias e alternativas; faz a festa, mergulha nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade. (MACEDO, 2007, p. 126).



Figura 48 - Crianças do CMEI em ensaio fotográfico

Fonte: arquivo pessoal do CMEI Dr. Djalma Ramos.

Nós somos educadoras que fazemos parte de um coletivo que se desafia a recriar experiências e novas epistemologias educacionais afrocentradas. Após discorremos sobre os princípios metodológicos que orientam nossas práticas curriculares, temos a certeza de que foi o aprendizado obtido com a realização de nossos projetos o que nos permitiu refazer conexões com a nossa ancestralidade, com a nossa cultura e tradições afro-brasileiras. Nossos projetos construídos coletivamente nos trouxeram até aqui.

Falando em *arkhé*, o nosso começa quando decidimos trabalhar como sambista Riachão, com sua história, sua

Lembro-me que quando começamos em 2013 com a nossa proposta metodológica, propondo uma possibilidade de educação antirracista com crianças pequenas, construindo coletivamente nossos princípios metodológicos e, porque não dizer, construindo o nosso *arkhé*, fomos criticadas, contestadas por tentar produzir práticas que evidenciassem uma educação antirracista com crianças pequenas. Algumas educadoras da rede educacional no município de Lauro de Freitas, diziam que não era possível trabalhar com personalidades negras com crianças pequenas. Segundo Luz (1997, p. 199), *arkhé* na tradição africana são os princípios inaugurais que dão sentido e força, indispensável ao recriarmos experiências de vida.



Figura 47 Crianças do CMEI em ensaio fotográfico

música, mas, sobretudo, quando descobrimos por meio de a nossa experiência com a felicidade.

Em 2014 começamos a experienciar uma proposta teórico-metodológica voltadas para uma educação antirracista, assim decidimos coletivamente realizar junto as nossas crianças o Projeto Dr. Djalma Ramos e seu amor por Riachão²⁸, onde as crianças vivenciaram conhecer a vida e obra dessa personalidade neste projeto trabalhamos a vida e obra do sambista Riachão, uma proposta considerada exitosa pelo reconhecimento nacional através do prêmio arte na escola.

Reafirmamos o que já dissemos anteriormente, não foi uma escolha trabalhar com uma educação antirracista foi/é uma necessidade, que vai para além de uma lei. Foi, é a necessidade de romper com uma educação hegemônica patriarcal e branca, hierarquizante. Os caminhos que temos trilhado ao longo desse processo (auto)formativo tem sido desafiador pela própria estrutura precarizada imposta ao sistema público de ensino. O que tem nos sustentado nessa experiência com a felicidade tem muito a ver com o que nossas crianças e professoras tem construído coletivamente. Nós temos nos *escrevivido* dia a dia, temos construído uma base teórico-metodológico decolonizante, temos construído uma pedagogia insurgente no CMEI Dr. Djalma Ramos, em Lauro de Freitas.

Estamos convictas de que a complexidade dos processos já instituídos que operam e validam o racismo ainda é uma realidade dentro do contexto escolar. Entretanto, a nossa proposta tem sido



a de construirmos com as crianças experiências de forma dialógica e coletiva, a partir de vivências que respeitam a diferença e a pluralidade de cada sujeito.

Figura 49 - Imagem de uma criança do nosso CMEI foto enviada pela mãe referente ao concurso Minha Boneca Preta

Temos como meta, para além da complexidade da promoção de uma educação antirracista, a de garantir que as nossas crianças tenham o direito de ser. Isso é inegociável. Para nós, respeitar

²⁸ Riachão nasceu Clementino Rodrigues em Língua de Vaca, bairro do Garcia, em Salvador. O dia 14 de novembro de 1921 entra para a história da música baiana como o dia do nascimento de seu sambista mais representativo. Seu modo peculiar de compor tem características de crônica. Em suas letras, quase sempre irreverentes, desfila o povo baiano da antiga Salvador, com suas baianas de acarajé, seus malandros de terno branco e seus capoeiras atrevidos.

esse direito implica em escutarmos a infância, valorizarmos as marcas identitárias de nossas crianças, reconhecemos e fortalecemos sua negritude ancestral, desconstruirmos estereótipos, valorizarmos aprendizagens coletivas, *escrevivemos* afroafetivamente, reconhecemos e valorizarmos personalidades negras e nossos traços ancestrais. Tudo isso significa respeito, autoafirmação e cuidado, pois só assim terá sentido vivermos cotidianamente experiências educacionais, atravessadas pela experiência da felicidade, com crianças pequenas.

Aprendemos que nossas crianças podem, a partir de experiências felizes com sua cultura, com o seu corpo, com o seu modo de vida e, a partir da forma como se veem, podem criativamente elaborar, podem ver e sentir o mundo, imersas e imergindo-nos em processos (auto)formativos incessantes de uma educação antirracista.



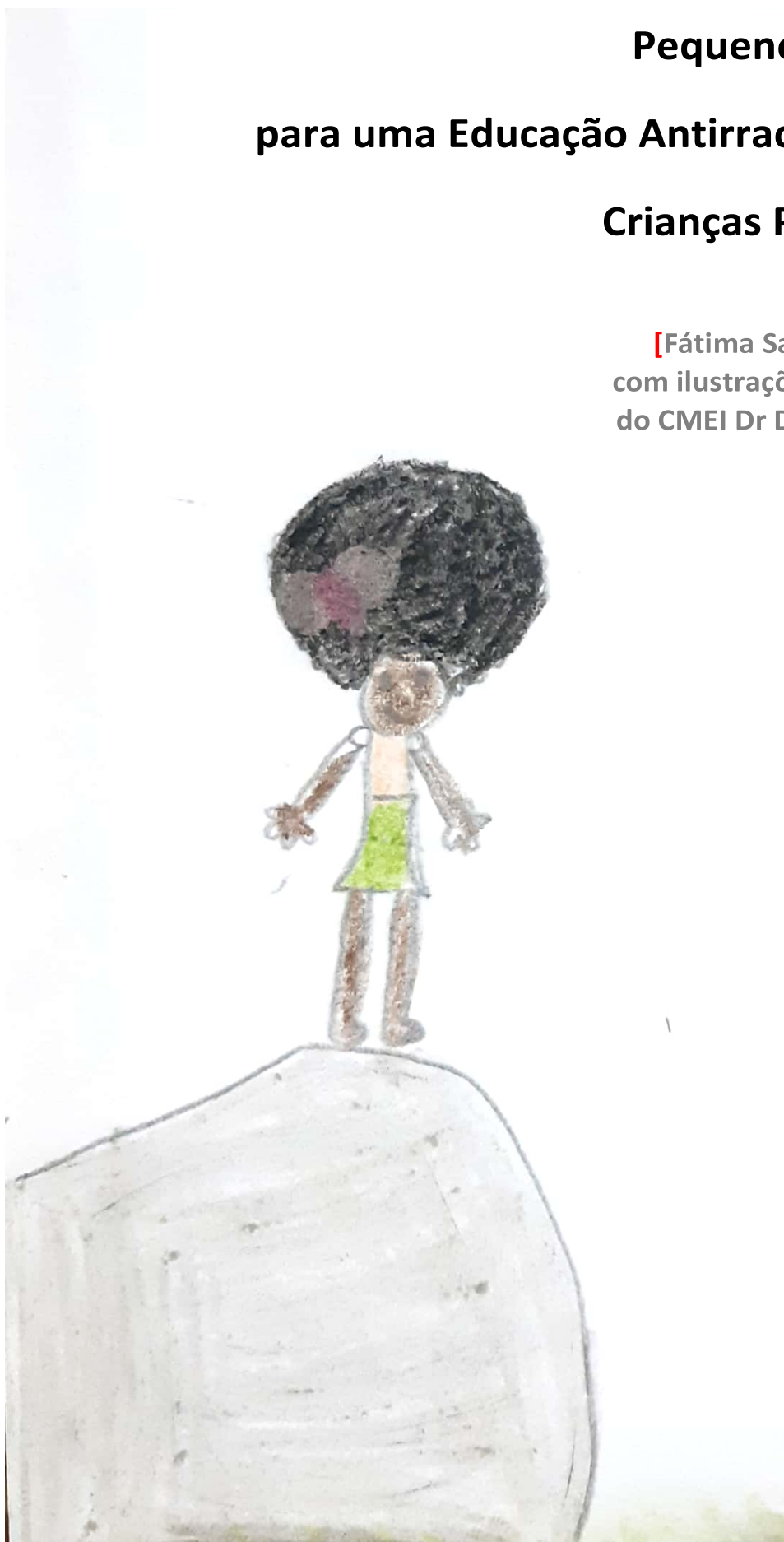
Figura 50 - Crianças do CMEI desenhando a professora

CAPÍTULO VII

Proposta de boneco para edição de um livro-cartaz:
Pequeno Manual para Educação Antirracista com Crianças Pequenas

Pequeno Manual para uma Educação Antirracista para Crianças Pequenas

**[Fátima Santana Santos,
com ilustrações de crianças
do CMEI Dr Djalma Ramos]**



Este *Pequeno Manual Antirracista para Crianças Pequenas* faz parte, como encarte, do Memorial **Leia-me Negra: itinerâncias formativas no CMEI Dr. Djalma Ramos**, de autoria de Fátima Santana Santos, com orientação de Cynthia de Cássia Santos Barra, projeto de pesquisa-intervenção realizado, de setembro de 2017 a dezembro de 2019, no Mestrado Profissional de Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, *campus* Jorge Amado, em Itabuna/BA.

São recorrentes as experiências de invisibilidade, negação e subjugação de *quem somos*: meninas e meninos, mulheres e homens, negras e negros, quando adentramos a espaços escolares.

A sociedade brasileira, de modo geral, precisa aprender a coexistir com o diferente, com a diferença, precisa aprender a combater, de um lugar sensível e afetuoso, o Racismo.

Nossa proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais entende que a Escola, desde a primeira infância, neste tempo, precisa promover a divulgação de princípios para uma **Educação Antirracista para Crianças Pequenas.**



Dialogar com crianças como sujeitos proponentes de currículos.

Compreendemos que isso não diz respeito a dar voz a experiências da infância negra, mas aceitar que as crianças podem ser os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, sendo autoras de suas vozes e narrativas. As crianças negras produzem sentidos para o Racismo que sofrem.



**Tornar visível a Invisibilidade de mulheres negras:
fortalecê-las e amá-las tornar-se um ato pedagógico e político.**

Compreendermos que considerar saberes, falares, subjetividades, estéticas, filosofias, performances e trajetórias de vida de mulheres negras e as irmandades que constituem nos dão subsídios para continuarmos seguindo na luta em um Movimento de Educadoras/Educadores que amam, sentem e se respeitam. Em uma sociedade heteronormativa, torna-se insurgente considerar o corpo feminino e negro referência de uma matriz educacional afrocentrada.



Reconhecer crianças pequenas como sujeito de direitos.

Consideramos que o exercício dos Direitos Humanos se elabora e se concretiza também no fazer diário no chão da escola: uma escuta sensível dos desejos, sonhos, querer e interesses das crianças, sem que as experiências sejam apenas adultizadas. Escutar a infância e escutar também a infância negra.

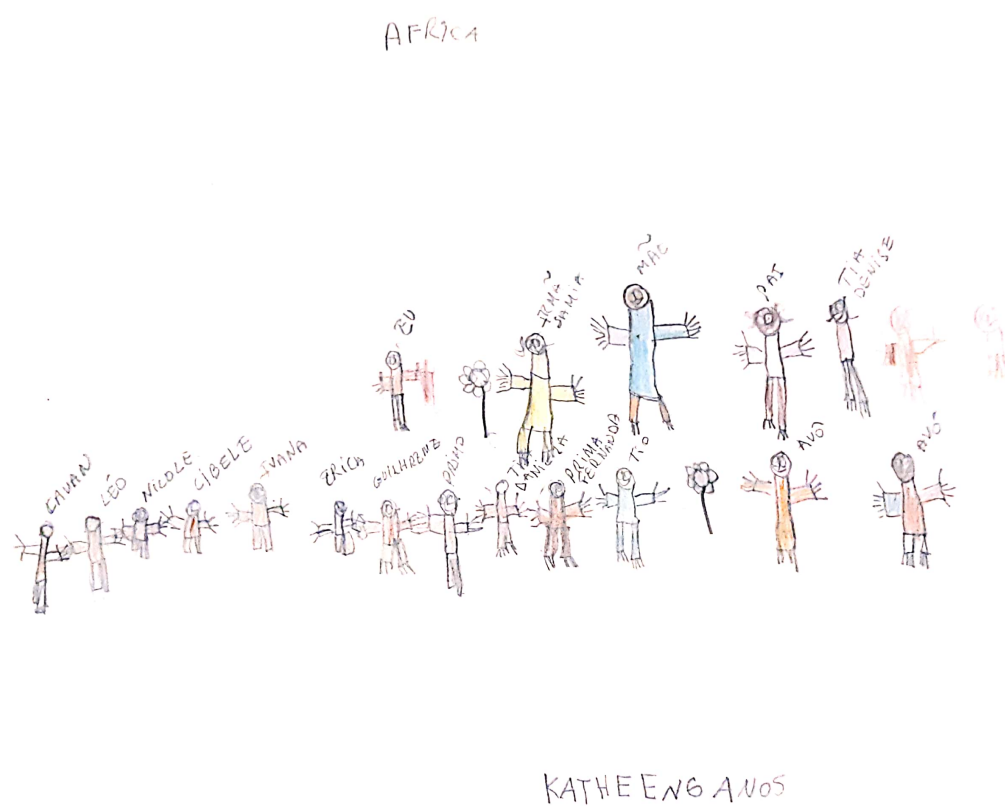


Dimensionar a importância da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Ler a lei vinculada à histórica da diáspora negra, considerar o legado da intelectualidade de negros e negras para o campo da Educação. Estamos a caminho, transgredindo o Racismo nosso de cada dia, para a liberdade de um povo.



Reconhecer a necessidade de encontrar meios para fortalecer marcas identitárias.

Esse é o desafio estruturante de uma educação infantil antirracista. Combater experiências de racismo significa reparação para a violenta e agressiva experiência de escravização de diferentes etnias e povos africanos no Brasil.

**Desconstruir estereótipos.**

Abrir espaços para coexistências mais sustentáveis, que não negam as relações coesivas de uma sociedade racista e sexista. Diálogo e democracia como projeto escolar.



Viver uma Pedagogia Afroafetiva. Identificar nossa ancestralidade e as marcas e traços ancestrais inscritos em nossos corpos. Afirmar o sentido de nossa existência, sem negar o encontro com os diferentes de nós e as diferenças.



Construir experiências com a felicidade. Isso é educação antirracista na infância. Nossos ancestrais perfizeram um caminho de luta e sofrimento pela garantia de nossas emancipações. Somos a geração seguinte e também somos a geração anterior da que virá depois de nós. Nossa tarefa negra: reconciliarmo-nos com a experiência da felicidade.

AFRICA

Atuar em sala de aula com respeito, autoafirmação e cuidado. A prática escolar precisa nos proporcionar o *ubuntu* cotidiano: um movimento orgânico, experiências coletivas, conhecimento com sabor e afeto, desde a primeira infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem me deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar esse ato – esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu, uma pobre chicanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a torna-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mas inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil, para nós, pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? (ANZALDUA, 2000, p. 230).

Volto a Anzaldúa (2000), pois ela me provoca a pensar sobre como a escrita ou, até mesmo, a ausência da escrita foi inserida em minha vida. Anzaldúa nos desafia a rediscutir o lugar da escrita na vida de mulheres negras e o não reconhecimento. A nossa trajetória sempre foi permeada por lutas, lembrar as palavras de Gloria Anzaldúa é mais um convite para continuarmos dialogando sobre este Memorial e sobre o que significa ler-me enquanto mulher negra.

Enquanto eu escrevo, eu me volto para a minha lembrança de menina que se orgulhava em ler redações na escola, mas que cresceu acreditando que a universidade não era o seu lugar. Volto e penso em mulheres negras como Carolina Maria de Jesus, uma mulher que inaugura uma perspectiva de narrativas sobre si para a mulher negra e pobre no Brasil. Volta a minha lembrança a invisibilidade e a falta de reconhecimento, ou mesmo completo desconhecimento, das obras de Carolina Maria de Jesus quando cursei Pedagogia.

Volto-me para Conceição Evaristo e suas escrevivências e ao reconhecimento tardio dela como escritora. Não tenho como não deixar de lembrar do incômodo que causou a sua indicação para a Academia Brasileira de Letras, por se tratar de uma mulher negra. É de suma importância salientar que Conceição Evaristo seria a primeira mulher negra a ocupar a cadeira da academia.

Mulheres negras são vítimas de um racismo estrutural estruturante.

Volto-me para a lembrança de minha mãe e lembro-me dos desafios e da luta de todas as mulheres negras deste país: a luta pela sobrevivência diária, a luta pela manutenção dos filhos na

escola, a luta para por comida na mesa e criar os filhos sozinhas. Projeto-me, então, para o chão da escola.

Figura 51 – Eu e mainha, Maria da Conceição Santana



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Vejo cada menina e menino negro, escuto as vozes incessantes das professoras, do CMEI Dr. Djalma Ramos, que desejam, em um país onde a miséria e a desigualdade social atingem de forma perversa a população negra, tornar o espaço escolar mais digno, mesmo diante de tanta precariedade.

Essas idas e vindas e nós avançamos ao tomar como objetivo de escrita nossa proposta teórico-metodológica voltada para uma educação antirracista com crianças pequenas. Pensar nossas alteridades, construir perspectiva que não anule nossas diferenças, construir um currículo que respeite e fortaleça as marcas identitárias negras.

Volto-me, neste momento de conclusão, para a abordagem do trabalho realizado pelo CMEI Dr. Djalma Ramos e como esse trabalho, nossa prática, nos permitiu coexistirmos de forma afetuosa, num encontro de mulheres negras que são professoras negras. Temos um compromisso sócio-político, dedicamo-nos a contribuir para a recriação de epistemologias negras, elaboramos métodos negros de educação, o que definitivamente vem inaugurando para os sujeitos racializados que adentram a instituição (negros e não negros) a possibilidade de vislumbrar experiências com a felicidade.

Assim, volto-me para Cuba e para experiência única, incrível e excepcional que tive durante a III Escuela Internacional de Posgrado – Más Allá Del decênio internacional de los pueblos afrodescendientes, em outubro/ 2019. Tive a oportunidade de vivenciar a irmandade negra latino-americana e de ouvir o *Panel Internacional: feminismos negros en clave decolonial: contextos extensióna*, no qual a professora Dra. Anny Ocoró Loando afirmou que o feminismo negro só teria sentido se conseguisse resgatar a história das mulheres negras, que só era possível um feminismo que resgatasse nossas lutas como experiências de resistências. Segundo ela, seria preciso recuperar histórias de lutas das mulheres negras dentro de um processo emancipatório. Recuperar essas histórias desarticulava o colonialismo, o racismo estrutural e as múltiplas opressões que ainda se fazem necessário romper. Não mais o silêncio a partir dessas histórias.

Lições da III Escuela de Pósgrado. Destaco aqui também apontamentos trazidos pela professora Dra Cláudia Miranda, quando ela traz como proposta problematizações sobre como a universidade se constitui como espaço de poder e de disputa. Ainda se há uma espécie de “espanto” que recai sobre a presença das mulheres negras nas universidades, com suas produções intelectuais. Sinto-me movida pelas escrevivências descritas, ao longo deste Memorial, e movida também pelos desafios assinalados pela professora Dra Claudia Miranda: é preciso uma luta incessante em subverter os espaços de poder. A professora Dra Anny Corró, de forma contundente, afirmou que resgatar as nossas histórias é uma tarefa urgente. Nesse sentido, tornasse para mim ainda mais potente e significativo a decisão metodológica de resgate e a recuperação da minha própria história neste Memorial. São tentativas e resgate de uma escrita de si que me forjam enquanto mulher negra e professora.

Por fim, volto meu olhar para o desafio que foi entrar e permanecer no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicas Raciais/PPGER, de setembro de 2017 a dezembro de 2019. Para além das dificuldades, considero importante destacar a relevância do PPGER, para o Sul da Bahia, para a população negra e indígena que através da pesquisas realizadas pelos discentes e suas histórias, não mais inviabilizadas, vem sendo protagonizadas pelos atores curriculares que compõe o Programa e dão tom a novos coletivos de negros no Sul da Bahia.

O PPGER se constitui como um espaço importante de pesquisa para educação e para a comunidade negra e indígena no Sul da Bahia e de resistência dentro da universidade e fora dela.

As experiências educacionais voltadas para o Ensino das Relações Étnico-Raciais têm construídas epistemologias insurgentes que se propõem a decolonizar práticas de ensino na educação básica. O PPGER se propõe a repensar uma educação que não nega a diversidade, mas sobretudo não anula a diferença. Para mim, foi educador coexistir com a heterogeneidade de sujeitos que compõe o nosso Programa: negros/negras, indígenas, afro-indígenas, povo de terreiro, do campo, ciganos/as, LGBT+.

Toda minha itinerância formativa com a comunidade que compõe o CMEI Dr. Djalma Ramos foi importante para conseguir ler-me enquanto mulher negra, professora e coordenadora pedagógica. Essa caminhada foi de reflexões sobre a minha práxis e do meu compromisso com uma educação antirracista para crianças pequenas. Ler-me negra, olhar-me no espelho, transformar as lágrimas em risos, acreditar e não desistir, partilhar a caminhada: essa é a irmandade que temos construídos no CMEI Dr. Djalma Ramos.

Hoje sigo minha jornada mais consciente da relevância, dos riscos e das implicações de um trabalho educacional atravessado pela pesquisa. Neste sentido, ao concluir este Memorial, entendo que o presente momento é mais um início de uma longa jornada.

Compreendo agora com mais clareza que a luta de meus ancestrais foi também para que escritos como este fossem possíveis: o direito de ser e existir de nossas crianças negras e pobres. Portanto, continua pulsante e potente em mim as palavras de Lélia Gonzalez

Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: porque o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar e numa boa. (1984, p.225).

Tentando concluir, peço licença a Lélia Gonzalez para parafraseá-la e dizer que o lixo não só vai falar, mas irá escrever, produzir e pesquisar numa boa, acreditando que é possível vivenciarmos cotidianamente experiências com a felicidade.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; Diana Rodrigues, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.20, n.3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ANTUNES, Celso. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan. 2000. <Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/upa/16/o/anzaldua.pdf>. > Acesso em: 21.mai.de 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

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. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 07 jan. de 2018.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Irany; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98-117. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/.BRASIL>. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretária de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Acesso em: 07 jan. de 2018.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL, MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol 1. Brasília: 1998.

_____. Conselho Nacional de educação- **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 05/2009**. Diretrizes curriculares Nacionais para a educação infantil, 2009.

_____. Conselho Nacional de educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 07 jan. de 2018.

_____. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm >. Acesso em: 07 jan. de 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc.** Niñez Juv, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendedores Sociais: TAKano Cidadania (Orgs.). **Racismos contemporâneos.** Rio de Janeiro; Takano Editora, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 17, nº 49, p. 117-133, 2003.

_____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> >. Acesso em: 05 de jun. de 2019.

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

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

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). **Representações performáticas brasileiras:** teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

FALUDI, Susan. **Backlash:** o contra-ataque na guerra não-declarada contra as mulheres; tradução de Mario Fondelli – Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDRENBROECK, Michel (Orgs.). **Educação Infantil e diferença.** 1ª ed. Campinas: Papirus, 2013, v. 1, p. 14-32.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2000.

_____. Cultura negra e educação. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003. p. 82.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. p. 137-149.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, **Ciências Sociais Hoje**, ANPOCS, 1984:225. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20A%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em 10 nov. de 2019.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. São Paulo: Biruta, 2003 p. 92.

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

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. In: Ver. **Bras. Ciênc. Polít.** 2015, n. 16 p. 193-210. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193&lng=pt&tlng=pt > Acesso em 20 abr.de 2019.

_____. **Vivendo de amor**. 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-deamor/>. Acesso em 25 jun.de 2019.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2016.

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

KILOMBA, Grada. “The Mask” In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

KRAMER, Sônia (Org.) *et al.* **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUHLMANN JR. Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano (Org.). **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

LARROSA Bondía, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, ‘9, 2002, p.21-28.

SOUZA, Luciene. **A importância da Lei 10.639//03 na educação infantil**. CEERT, São Paulo, 11 de abril de 2016. Disponível em:<<http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=5317>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

LUZ, C.P. Narcimária, (1997). O patrimônio civilizatório africano no Brasil: Páwódà - Dinâmica e Extensão do conceito de Educação Pluricultural In: Joel Rufino (org) **Negro** – Rio de Janeiro: Revista IPHAN, n.25 p.99-209.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. Salvador:

EDUFBA, 2000.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). **Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

_____. Iká ko dogbá – “ os dedos não são iguais” dinâmicas socioexistenciais contemporâneas. In.: ____ (org). **Tecendo contemporaneidade: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade**. Salvador, BA: EDUNEB, 2007.

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

_____. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular**. Curitiba: CRV, 2016.

_____. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set/dez. 2013.

_____. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

MIRANDA, Claudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñonez. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 545-572, 2017.

MOREIRA, Adilson José. Pensando Como Um Negro: Ensaio De Hermenêutica Jurídica. **Revista de Direito Brasileira**, v.18, n. 7, p. 393 – 420, 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (2001). *Sankofa: Educação e identidade afrodescendente*. In: E, Cavalleiro (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa educação** p.119. São Paulo: Selo Negro.

NASCIMENTO, BEATRIZ. **Quilombola e intelectual: possibilidade nos dias da destruição**. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Sankofa: educação e identidade afrodescendente*. In: NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8. Tradução para uso didático por Juliana Araújo Lopes. Disponível em: <http://goo.gl/sKf3aa>.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. *Pret@logia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes*. Fortaleza: UFC, 2011.

Por uma pedagogia anti-racista desde a creche: descolonizando as armadilhas da educação básica. **Geledés**, São Paulo, 03 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/por-uma-pedagogia-anti-racista-desde-a-creche-descolonizando-as-armadilhas-da-educacao-basica/>> Acesso em: 04 de mai. de 2019.

RIBEIRO. Djamila, **O que é o lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto do debate 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. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 07 jan. de 2018.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BUAKE, Petes (org). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

SIDNEI, MACEDO. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

SILVA, Mauricio Roberto. As “empregadinhas” domésticas. ARROYO, Miguel; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes. & SILVA, Maurício Roberto. (Orgs.). **Trabalho-Infância: Exercícios Tensos de ser Criança. Haverá Espaço na Agenda Pedagógica?** Petrópolis: Vozes, p. 180, 2015.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. **Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX .63 p 489-506 set/dez 2007. Disponível em: <https://goo.gl/RnoEjB>. Acesso em: 07 jan. de 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projetos Pedagógicos na escola e relações étnico-raciais: O que dizem as experiências de professoras**. Curitiba: CRV, 2016.

TOLENTINO. Luana, **Outra Educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. 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. 98-135. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/publicacoes/> Acesso em: 07 jan. de 2018.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico- racial na voz das crianças em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (doutorado em psicologia da educação) - Pontifícia

Universidade Católica, São Paulo. 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *In*: WERNECK, Jurema (org.): **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: CRIOLA, 2009. Disponível em: <http://www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/livro_mulheresnegras.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento**. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 110, abr/jun. 2012. p. 288-322. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282012000200005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 05 ago.de 2018.

ANEXOS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

GEORGE FARIAS DE SOUZA, nacionalidade BRASILEIRA,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
JANDIARA FARIAS DE SOUZA, nacionalidade BRASILEIRA,
estado civil SOLTEIRA, portador da Cédula de identidade RG
nº [REDACTED] inscrito no CPF/MF sob nº [REDACTED],
residente à Av/Rua [REDACTED], nº 29 município
de VIDA NOVA /Lauro de Freitas/Ba. AUTORIZO o uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page;
(VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

LAURO DE FREITAS, dia 13 de NOVEMBRO de 2019.

Jandiana Farias de Souza
(assinatura)

Nome da criança:

Por seu Responsável Legal: GEORGE / JANDIARA

Telefone p/ contato: 983345135



Scanned with
CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Ana gabriela Lima Martins Neto, nacionalidade Brasileira,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
Taize Silva Lima, nacionalidade Brasileira,
estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG
nº [REDACTED], inscrito no CPF/MF sob nº [REDACTED],
residente à Av. Rua [REDACTED], nº 512, município
de CAJÁ, Lauro de Freitas/Ba. AUTORIZO o uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page;
(VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

12, dia 12 de Novembro de 2019.

Taize Silva Lima
(assinatura)

Nome da criança:
Por seu Responsável Legal:
Telefone p/ contato:



Scanned with
CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)

Neste ato, Nelsonivia Costa de Souza nacionalidade brasileira, estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG [REDACTED] inscrito no CPF/MF sob número [REDACTED] residente à Av/Rua Salgueiro, nº 379, Patamares município Salvador/Ba. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Salvador, dia 11 de 11 de 2019.

Nelsonivia Costa de Souza
(assinatura)

Nome: Nelsonivia Costa de Souza
Telefone p/ contato: 98835 0715



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Jeaquim Soares Santana, nacionalidade brasileira,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
Milsonirva Costa de Souza, nacionalidade brasileira,
estado civil casada, portador da Cédula de identidade RG
nº [REDACTED], inscrito no CPF/MF sob nº [REDACTED],
residente à Av/Rua Rua Solange, nº 349, município
de Patamares / Salvador (Lauro de Freitas/Ba. AUTORIZO o uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page;
(VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

Salvador, dia 11 de 11 de 2019.

[Assinatura]
(assinatura)

Nome da criança: Jeaquim Soares Santana
Por seu Responsável Legal: Milsonirva Costa de Souza
Telefone p/ contato: 71 94835 0715



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Ilana do S. Almeida, nacionalidade Brasileira,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
Ilana do S. Almeida, nacionalidade Brasileira,
estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG
nº [REDACTED] inscrito no CPF/MF sob nº [REDACTED],
residente à Av/Rua Chapinho 13, nº 13, município
de Lauro de Freitas/Ba. AUTORIZO o uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page;
(VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

Ilana do S. Almeida dia 05 de Outubro de 2013.

Ilana do S. Almeida
(assinatura)

Nome da criança:

Por seu Responsável Legal:

Telefone p/ contato:



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

MARIA CLARA CARDOSO RODRIGUES nacionalidade BRASILEIRA,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
Josineide Barbosa de Paiva, nacionalidade BRASILEIRA,
estado civil solteira, portador da Cédula de identidade RG
nº [REDACTED], inscrito no CPF/MF sob nº [REDACTED],
residente à Av/Rua [REDACTED], nº [REDACTED], município
de [REDACTED] /Lauro de Freitas/Ba. AUTORIZO o uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB sejam essas destinadas à divulgação ao
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out-door; (II) busdoor; Livros; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page;
(VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

Novembro, dia 12 de [REDACTED] de 2019.

Josineide Barbosa de Paiva
(assinatura)

Nome da criança: MARIA CLARA CARDOSO RODRIGUES JESUS
Por seu Responsável Legal: Josineide Barbosa de Paiva
Telefone p/ contato: 985 13 4724



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Eu, Anna Helena S. S. Silva, nacionalidade Brasileira,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) responsável legal,
Marcelino Silva S. S. Silva, nacionalidade Brasileira,
estado civil solteiro, portador da Cédula de identidade RG
nº 12.123.456-7, inscrito no CPF/MF sob nº 123.456.789.012,
residente à Av/Bua 1234, nº 123, município
de Salvador, Estado de Bahia. Autorizo a utilização e uso de
imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em
Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB sejam esses destinados à divulgação no
público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas:
(I) out door; (II) banner; (III) folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.);
(IV) folheto de apresentação; (V) anúncios em revistas e jornais em geral; (VI) home page;
(VII) cartazes; (VIII) back-light; (IX) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão,
cinema, programa para rádio, entre outros), artigos e demais produtos oriundos do presente
estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito
sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização.

Feito em Salvador, dia 12 de Novembro de 2013.

Marcelino Silva S. S. Silva
(assinatura)

Nome da criança:

Por seu Responsável Legal:

Telefone p/ contato:

Lara-Jo Sophia Roberto Oliveira
de Araújo

