

***A* *escrevivência* de professoras negras: Educação Infantil e relações étnico-raciais**

The *escrevivência* of black teachers: Early Childhood Education and ethnic-racial relations

***Las* *escrevivencias* de las docentes negras: Educación Infantil y relaciones étnico-raciales**

Adrielle Karoline de Sousa Lisboa¹

Maria Tereza Goudard Tavares¹

Roberta Dias de Sousa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1891>

Resumo: O presente artigo traz à tona, por meio da ferramenta metodológica da *escrevivência* (Machado; Soares, 2017), os relatos de experiência de duas professoras negras das classes populares que atuam em espaços públicos de Educação Infantil. São espaços situados em municípios distintos, tais como Niterói e Nilópolis, que, embora com cenários diferenciados, apresentam-nos desafios cotidianos, sobretudo no que diz respeito às práticas racistas na escola. A partir disso, o objetivo é ampliar as discussões sobre as microações afirmativas (Jesus, 2004) que emergem nesses espaços, diante da prática pedagógica de mulheres negras, professoras e pesquisadoras comprometidas com uma pedagogia engajada (hooks, 2017), como um movimento de ativismo político nos espaços escolares. Atuamos, respectivamente, como professora e orientadora pedagógica, tendo como similaridade formas de atuar críticas aos padrões racistas existentes na sociedade. Nosso trabalho consiste em gerar resistências nos espaços escolares e contornar o absentismo ainda presente nos fazeres docentes. Buscamos criar oportunidades no cotidiano escolar e implementar diferentes estratégias para nos contrapor às práticas racistas, em busca de uma educação que favoreça uma identidade positiva para as crianças negras, propondo outros modos de ser e estar no mundo para crianças negras e não negras. Como apontamentos finais, trazemos a necessidade de continuarmos o debate antirracista nas escolas referenciadas, ampliando as microações afirmativas nos seus cotidianos.

Palavras-chave: Educação Infantil; práticas antirracistas; resistências.

Abstract: This article brings to light, through the methodological tool of the *escrevivência* (Machado; Soares, 2017), the experience of two black teachers from the working classes who work in public Early Childhood Education spaces. They are spaces located in different municipalities, in the city of Niterói and Nilópolis; however, they have presented us with daily challenges, especially

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil.

with regard to racist practices at school. From this, we aim to expand discussions about affirmative micro-actions (Jesus, 2004) that emerge in these spaces, in the face of the pedagogical practice of black women, teachers and researchers committed to an engaged pedagogy (hooks, 2017), as a movement of political activism in school spaces. We act respectively as a teacher and pedagogical advisor, with the similarity being the forms of resistance to existing standards in society, producing resistance in school spaces and trying to overcome absenteeism from teaching duties, gaps in the school routine and different ways of opposing racism, in search for an education that addresses a positive identity for black children, proposing other ways of being in the world for black and non-black children. As final notes, we bring the need to continue the anti-racist debate in schools, expanding affirmative micro-actions at school.

Keywords: Early Childhood Education; anti-racist practices; resistances.

Resumen: Este artículo saca a la luz, a través de la herramienta metodológica de la *escrevivencia* (Machado; Soares, 2017), la experiencia de dos docentes negras de clase trabajadora que trabajan en espacios públicos de Educación Infantil. Son espacios ubicados en diferentes municipios, en la ciudad de Niterói y Nilópolis, sin embargo nos han presentado desafíos diarios, especialmente en lo que respecta a prácticas racistas en la escuela. A partir de esto, pretendemos ampliar las discusiones sobre las microacciones afirmativas (Jesus, 2004) que emergen en estos espacios, frente a la práctica pedagógica de mujeres negras, docentes e investigadoras empeñadas con una pedagogía comprometida (hooks, 2017), como un movimiento de activismo político en los espacios escolares. Actuamos respectivamente como docente y asesora pedagógica, siendo la similitud las formas de resistencia a los estándares existentes en la sociedad, produciendo resistencias en los espacios escolares y tratando de superar el ausentismo en las tareas docentes, los vacíos en la rutina escolar y las diferentes formas de enfrentar el racismo, en busca de una educación que aborde una identidad positiva para los niños negros, proponiendo otras formas de estar en el mundo para los niños negros y no negros. Como notas finales, traemos la necesidad de continuar el debate antirracista en las escuelas, ampliando las microacciones afirmativas en la escuela.

Palabras clave: Educación Infantil; prácticas antirracistas; resistencias.

1 INTRODUÇÃO

Eu classifico São Paulo assim: O Palácio é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos. Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus (2014), autora negra, periférica e por muito tempo sofrendo o apagamento e os efeitos da invisibilidade destinados à população negra, traz uma importante reflexão sobre as metrópoles. Em São Paulo e em outros estados brasileiros, a favela é o que se tenta esconder. Desde o seu surgimento, foi o local onde se *escondeu* o que não podia ser visto. Hoje, tentam ocultar em seus becos e vielas não apenas a pobreza, mas também suas manifestações culturais e suas lutas e resistências, que ganham forma, corpo e espaço nesses lugares.

Nesses espaços, uma das poucas intervenções governamentais é a presença da escola pública. É nesse espaço que crianças, adolescentes e suas famílias têm, muitas vezes, o contato com seus direitos e deveres, numa convivência que nem sempre é isenta de conflitos, mas que, por vezes, é a menos violenta.

As narrativas que serão apresentadas neste texto emergem desses espaços. A partir da provocação para discorrer sobre os processos hegemônicos presentes na escola e as formas de resistências nelas produzidas, percebemos a necessidade de narrar nossas experiências em dois *espaçostempos* diferentes. Ambos têm como similitude as ausências, as precariedades e os enfrentamentos de um cotidiano permeado por questões pertencentes aos espaços que ficam no *quintal* narrado por Carolina Maria de Jesus (2014).

Para além de nosso percurso acadêmico como doutorandas de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro, estamos presentes também em escolas públicas de dois municípios localizados em regiões distintas do estado. Apesar de geograficamente distantes, contam com as marcas da ausência histórica de políticas públicas, convivendo cotidianamente com a pobreza, a violência e a dificuldade de acesso aos direitos básicos, sobretudo o reconhecimento da cidadania de seus moradores(as).

Em diferentes âmbitos, aproximamo-nos do conceito de professora-pesquisadora (Garcia, 2008), buscando estar em espaços educativos como professoras que pensam, indagam e questionam, refletindo sobre sua própria prática e as formas de estar no mundo. Como professoras-pesquisadoras negras, atuantes nesses espaços, muitas vezes sentimos a necessidade de colocar em diálogo as pautas antirracistas. Apesar de compreender que é necessário desmistificar o lugar da diferença, da desigualdade e dos discursos normativos, conforme Grada Kilomba (2019), é importante afirmar que o racismo é uma problemática branca e que *temos de* começar pela desmistificação.

Entendemos também que nossas narrativas nesses espaços são essenciais para fomentar os debates e responsabilizar outros sujeitos nessa discussão. Essa desmistificação também passa pela nossa posição política. Assim como ser branco tem sido uma posição política, e não uma cor, percebemos que o espaço escolar ainda reproduz o racismo estrutural e institucional. Ainda existem professoras(es) que não compreendem a importância de trazer outras histórias e de descolonizar a educação apresentada às crianças. Apesar de a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que

completou vinte anos no ano de 2023, ter trazido a obrigatoriedade de potencializar outras narrativas no espaço escolar, oportunizando o conhecimento da história e da cultura afro-brasileira, muitas unidades e até mesmo redes municipais e/ou estaduais ainda não se fortaleceram para esse debate e formação, deixando essa pauta para momentos pontuais, tais como comemorações em efemérides festivas, como o Dia da Consciência Negra.

Em uma pesquisa recente coordenada pelo Instituto Geledés e Instituto Alana (Benedito, 2023), constatou-se que apenas 21% das redes municipais possuem uma equipe ou ao menos um profissional dedicado às questões étnico-raciais, enquanto somente 39% fazem algum tipo de investimento na pauta racial e 57% oferecem alguma forma de formação. Dentre esses, a maioria realiza um movimento pontual e sem continuidade. Os municípios participantes da pesquisa afirmam ainda que costumam realizar alguma ação após um episódio de racismo ou em novembro, mantendo a tradição das efemérides para questões que deveriam ser vivenciadas durante todo o ano letivo, tendo em vista que o Estado do Rio de Janeiro foi formado e estruturado predominantemente pela história e pelas culturas africanas e afro-brasileiras.

Considerando essas características de nossas escolas, neste artigo serão apresentadas duas vivências ocorridas nesses espaços, nas quais atuamos como professora e como orientadora pedagógica. Tais vivências trazem marcas do racismo institucional e estrutural que vivenciamos, fornecendo pistas de como é necessário e urgente encontrarmos brechas para transformar esse ambiente em um lugar de acolhimento, possibilidades e potência para as crianças negras (e não negras) e suas famílias.

Entendendo as infâncias como *espaçotempo* das múltiplas linguagens (Malaguzzi, 2018) e a brincadeira como eixo central das propostas curriculares para a Educação Infantil. Propomos, neste diálogo, ações e reflexões que repensem as formas éticas e estéticas que fortalecem esse movimento, dialogando com a multiplicidade e a diversidade. Levando em conta os silenciamentos que as crianças negras vivenciam e almejando uma educação antirracista cotidiana, trouxemos *escrevivências* que mostram outras formas de vivenciar e experimentar a Educação Infantil. O sentir, o experimentar, o ver, o ouvir, o saborear, todos os sentidos são essenciais para as crianças pequenas, e, com todas essas possibilidades, entendemos as formas não hegemônicas de pensar a educação antirracista para crianças pequenas.

Conceição Evaristo (2016) nos oferece indícios acerca do que seria uma *escrevivência*, ao falar sobre uma narração poética que revela descontentamentos com a ordem escritural estabelecida e antecipa um estilo de escrita que possui características subversivas ao estilo escritural hegemônico. A autora considera que todo indivíduo tem o direito de contar a sua própria história. Para nós, povos colonizados, especialmente mulheres negras e das classes populares, a escrita pode tomar um lugar de transgressão, uma forma de transmitir, pelo ouvido e pela boca, relatos e textos que anteriormente só eram transmitidos pelo colonizador, permitindo uma resistência narrativa destoante daquela estabelecida como norma. Para nós, pesquisadoras negras, essa se tornou a marca de nossas pesquisas, nas quais reafirmamos nossas escolhas éticas e políticas.

Diante disso, utilizamos a *escrevivência* como um dispositivo escritural profundamente implicado para contar experiências individuais e coletivas como uma potência no fazer pedagógico de professoras negras nos espaços escolares. Portanto, nosso compromisso político e social é que, cada vez mais, crianças negras das classes populares possam sentir-se livres para escrever e viver suas histórias.

2 ESPELHOS: ENCONTROS E REENCONTROS COM NOSSA ANCESTRALIDADE

*É uma perda de tempo odiar um espelho ou seu reflexo em vez de interromper a mão
que constrói o vidro de distorções discretas o suficiente para passarem despercebidas.
Até que um dia você examina seu rosto sob uma luz alva impiedosa e o defeito em
um espelho te atinge se tornando o que você acredita ser o formato de sua falha.*
Audre Lorde

Na primeira narrativa apresentada, trazemos uma experiência ocorrida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de um bairro da Zona Norte de Niterói. O município em questão está em primeiro lugar no estado do Rio de Janeiro no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² e em sétimo lugar

² IBGE | Cidades@ | Rio de Janeiro | Niterói | Pesquisa | Índice de Desenvolvimento Humano | IDH

no país. Apesar disso, existem áreas extremamente empobrecidas, com famílias que têm pouco ou nenhum acesso ao básico, assim como dificuldade de acesso aos diferentes espaços de lazer e aos demais territórios da cidade.

A unidade de Educação Infantil que traremos nesse relato está inserida nesse contexto, um bairro empobrecido, afastado do centro urbano e das praias que circundam a cidade, sendo a maior unidade de Educação Infantil de Niterói, com cerca de 250 crianças de zero a 6 anos, atendidas em 15 turmas, sendo a maioria negras e pobres.

Traremos especificamente a narrativa de um grupo de crianças de 3 anos que haviam passado seus primeiros anos de vida em uma sociedade que tentava, dentro do possível, fazer um isolamento físico devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-19. As crianças trazem para o espaço escolar todas as marcas que esse isolamento causou.

Ao contrário da maior parcela da cidade, em que as pessoas contam com ambientes privados amplos e acesso a locais abertos, a realidade do isolamento para quem vive nas áreas periféricas se dá de forma bem diferente, visto que, muitas vezes, os ambientes privados costumam se resumir a um cômodo e existem poucos espaços coletivos que sejam seguros no entorno, até mesmo para uma caminhada.

Essas crianças chegam à unidade escolar pela primeira vez ainda com a exigência do uso de máscaras, cadeiras alternadas, poucos elementos de apoio nas paredes, uma preocupação excessiva com a limpeza e a preocupação com o contato físico. E, apesar de todos os protocolos de cuidado que aquele momento nos trazia, as crianças encontravam brechas e tentavam encontrar formas de explorar a sua humanidade, usando os seus sentidos, isto é: tocando, sentindo, brincando e tendo mais liberdade para estar com o Outro/a Outra.

Essas infâncias tentavam, ainda, mostrar para os adultos que estavam com elas no espaço escolar suas necessidades, suas faltas, tudo o que não puderam compreender e experimentar nesses anos em que vivenciaram a pandemia, e a forma de demonstrar essas questões era através de seus corpos. Tivemos, portanto, um momento difícil, em que as crianças demonstravam, por meio de gritos, empurrões, tapas, mordidas, insatisfações, que eram mais do que é comum para essa idade. Percebemos uma agressividade que ultrapassava a dificuldade de oralizar, que extrapolava os limites que nós, enquanto professoras, tínhamos vivenciado até esse momento.

A tentativa de uma postura diferente para lidar com as crianças surgiu após muitas tentativas que começavam e terminavam antes de a semana terminar, conversas intermináveis com responsáveis, conselhos escolares que não conseguiam abordar todas as crianças e suas demandas, encaminhamentos, suspeitas, pré-diagnósticos; muitas foram as respostas que não encontraram solução.

Buscamos perceber nos detalhes, nas miudezas, os caminhos que precisávamos trilhar. Foi nas brechas que esse movimento se fez, e fomos percebendo o quanto as crianças gostavam de experimentar, dos pequenos desafios, de testar cores, formas, movimentos, ritmos, riscantes³, mas principalmente de estar em contato com a natureza e pensar sobre suas possibilidades de produzir outros modos de estar juntos, de chegar ao Outro(a), de compartilhar os espaços com mais amorosidade.

Concomitantemente a esse movimento, fomos percebendo a necessidade de explorar com as crianças as questões étnico-raciais, nas miudezas do cotidiano. Percebemos falas racistas sobre o cabelo dos colegas, o tom de pele, os penteados. Observamos também que essas falas estavam presentes nos discursos das professoras que lecionavam em outros grupos de crianças, o que tornava a questão ainda mais grave e com uma necessidade de intervenção que ultrapassava os limites da sala de aula.

Precisávamos pensar em propostas que fortalecessem nossas crianças no *miúdo* da sala, mas não conseguiríamos intervir em questões que eram levantadas por outros adultos, que faziam parte do coletivo da escola. Levamos a conversa para a pedagoga e o pedagogo⁴ e começamos a pensar em formas de intervenção e debate com crianças tão pequenas, buscando caminhos possíveis e dialógicos para dialogar também com as professoras.

Em um primeiro momento, realizamos uma tarde de conversação na escola, no horário destinado ao planejamento coletivo, no qual rotineiramente ocorrem reuniões de caráter informativo e/ou para tomadas de decisões específicas. Assim, para discutir o racismo estrutural, foram trazidas para o debate algumas questões

³ Na Educação Infantil, utilizamos o termo riscantes para qualquer material que possa produzir formas de escrita, como, por exemplo, carvão, gravetos com tinta, giz, cotonetes etc.

⁴ No município de Niterói, a orientação pedagógica e a orientação educacional são exercidas concomitantemente, pela mesma pessoa, com a função intitulada de pedagoga/pedagogo, e em nossa escola contamos com dois profissionais.

fundamentais, com vistas à compreensão de como o racismo se estruturou em nosso país através da teoria do branqueamento e da exclusão social dos negros recém-libertados, como podemos ver em Sousa (2021):

Segundo os estudos de Munanga, antropólogo e professor brasileiro-congolês negro, houve uma grande preocupação com a formação de uma identidade nacional e com o grande número de mestiços que existiam naquele momento após a abolição da escravidão. Ele afirma que os pensadores traziam o ideário de uma raça branca como superior, colocando-a como uma referência para a constituição de uma nação civilizada e moderna (Sousa, 2021 p. 19).

Nessa tarde, como coletivo, percebemos o grande abismo que existia naquele espaço no que tange às questões étnico-raciais. Houve uma falta de informações básicas sobre o tema, e notamos que aquele encontro reverberou fortemente no grupo docente. Houve muitos diálogos nos corredores, discussões sobre alguns acontecimentos, busca por colegas da escola que tinham um pouco mais de informação, bem como encontros entre as professoras interessadas em ampliar a discussão. Com essa percepção, conseguimos iniciar o ano letivo de 2023 com novas perspectivas e a certeza do tipo de educação que não gostaríamos de reproduzir.

Um segundo movimento foi pensar nos sábados letivos como *espaços-tempos* que pudessem trazer a cultura afro-brasileira como elemento cotidiano. Isso provocou no grupo uma busca por promover pesquisas sobre o tema com as crianças, além de realizar, no dia do encontro com as famílias, um movimento muito potente, com oficinas culinárias afrocentradas, contação de histórias com contos africanos, apresentações de capoeira, oficina de abayomi, trazendo a narrativa real sobre o surgimento da boneca⁵, e a presença de uma trancista⁶.

As famílias participaram desse movimento com muito entusiasmo e trouxeram muitas narrativas de pertencimento a esse espaço. Com esse movimento

⁵ Existe uma narrativa muito conhecida sobre a boneca abayomi (feita com pedaços de tecido e sem costura), que narra que elas teriam surgido nos navios que traziam as pessoas escravizadas, feitas pelas mães que tentavam acalantar suas crianças na travessia. Porém, a boneca foi criada nos anos 1980 por uma professora do município do Rio de Janeiro, Waldilena Serra Martins, para uma atividade multicultural.

⁶ Trancistas são profissionais especializadas em cuidar e realizar diferentes penteados com o uso de tranças em suas clientes.

feito pela escola, o grupo de professoras e funcionárias também passou a dialogar sobre a necessidade de compartilhar uma literatura mais abrangente sobre as questões étnico-raciais e indígenas.

Nesse contexto, duas professoras da unidade, uma do grupo de referência de crianças com quatro anos e outra do grupo de referência de crianças de dois anos, desenvolveram um projeto que promovia esse diálogo junto às crianças, a partir de uma ação da Fundação Municipal de Educação (FME), de realizar um projeto instituinte⁷. Trouxemos à tona algumas questões fundamentais da formação social de Niterói, que tem em sua história uma forte influência indígena e africana, mas que vivenciou um sistemático apagamento desse passado, com as marcas e a influência do eurocentrismo, pensamento que coloca a Europa como centro do mundo e tem suas raízes no processo de colonização, escravização e extermínio de povos indígenas e africanos. A autora Maria de Fátima Barbosa Pires nos traz um relato sobre essa experiência:

[...] a própria cidade é nossa fonte histórica, seu patrimônio cultural, suas configurações do espaço urbano, muitas vezes com interesses em disputas. Mas isso, não nos impede de nos apropriarmos de outros documentos históricos. Na atividade de campo, a ser apresentada adiante, utilizamos também diversos documentos históricos que nos traziam elementos das condições de vida e papel da mulher na sociedade; os costumes das famílias; a exploração do trabalho indígena e afro-brasileiro, entre outros. [...] Citando alguns exemplos: Niterói (RJ) abarca toponímias das tribos rivais tapuias e guaranis. Já o bairro Cubango é de origem angolana. A presença do colonizador também encontra-se ali abrigada, muitas vezes em conflito, como no nome do próprio mito fundador da cidade, o Araribóia, “cobra da tempestade” em tupi-guarani recebeu o nome católico de Martim Afonso de Souza. Há então, um entrecruzamento dessas multiplicidades de povos, suas histórias em diversas temporalidades, neste tecido social urbano (Pires, 2021, p. 1084).

Embora as pautas antirracistas tenham avançado consideravelmente nos últimos anos, em diferentes espaços, percebemos a dificuldade em fazer reverberar a multiplicidade cultural e toda a nossa herança indígena e afro-brasileira, principalmente no espaço escolar. No bairro onde a escola está situada, temos a

⁷ No município de Niterói, entende-se por projeto instituinte propostas de atividades pedagógicas, de ferramentas e de materiais didáticos que, articulados com o trabalho nas escolas, favoreçam a transformação da realidade educativa.

presença majoritária de famílias e crianças negras, e seguimos enfrentando alguns desconhecimentos e resistências, discentes e docentes, principalmente se considerarmos as múltiplas literaturas, ferramentas e caminhos pedagógicos possíveis para seguirmos com as crianças, objetivando uma educação intercultural, plural e antirracista, que traga outras perspectivas sociais para a comunidade escolar.

No projeto intitulado “Experiências ancestrais”, procuramos trazer para vivenciar com as crianças, além de uma experiência entre diferentes faixas etárias dentro das Diretrizes da Educação Infantil, realizando movimentos de fortalecimento da identidade negra e indígena, diferentes formas de brincar e experiências que tragam referências ancestrais. Nesse sentido, utilizamos os espaços abertos da UMEI como forma de contato com a natureza, realizando rodas de conversa para leituras literárias, que tenham como foco experiências com a cultura afro-brasileira e o protagonismo negro em seus enredos.

A partir dessas leituras, propomos brincadeiras de autoidentificação com a cultura negra e reafirmação da identidade das crianças, propostas de autocuidado, de conhecimento da culinária afrodescendente e indígena, além das brincadeiras de origem africana. Como reverberação desse projeto, iniciamos um outro movimento que, mediante a leitura de contos indígenas, fomos nos aproximando do cuidado e da convivência com plantas, frutos e flores.

Após a leitura do livro “Amoras”, de autoria de Emicida, iniciamos o cultivo de uma miniamoreira, e, com ela, outras plantas vieram. A convivência diária e a necessidade de constante cuidado com as plantas vêm fortalecendo nas crianças o pertencimento à natureza, além de ser uma tentativa de desemparedar a infância (Tiriba, 2010).

Os contos narrados às crianças e suas famílias possibilitaram apresentar os fenômenos naturais pela ótica dos povos originários e, a partir delas, começamos a pensar sobre como eles ocorrem, instigando a curiosidade, a imaginação e a percepção do mundo que está sempre vivo e acontecendo.

Ainda temos muito que avançar como professoras na luta antirracista! No espaço escolar em que vivencio minha prática, há inúmeros episódios equivocados e práticas que não cabem mais, e, enquanto professora-pesquisadora, percebo a importância de encontrar brechas e espaços para dialogar e ampliar o olhar para essas práticas, encontrando pares que tentem fazer a diferença e reverberar as vozes ainda silenciadas nas escolas.

Com essas propostas, buscamos fortalecer as crianças e suas famílias em suas identidades e fazer ecoar na escola as diferentes vozes que compõem a sociedade. Pretendemos ainda alcançar outras colegas professoras em seu fazer pedagógico cotidiano, problematizando que, para além das datas comemorativas, as culturas indígenas e africanas são muito ricas e diversas. E essa diversidade está presente na escola em todo o ano letivo, e não apenas em abril e novembro.

Retornando à epígrafe, precisamos dar espelhos às nossas crianças! Espelhos que não tenham sido forjados apenas por mãos brancas, possibilitando que as imagens que elas veem neles refletidas possam mostrá-las em sua completude, em sua beleza étnico-racial, e não pelos olhos embranquecidos e eurocêtricos que as negam e embaçam as suas identidades e pertencimentos.

3 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES: NARRATIVA DE UMA PROFESSORA NEGRA QUE PENSA A(S) INFÂNCIA(S)

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades
bell hooks

Para ser bonita, você tem que sofrer! Esta era a frase que uma de nós mais ouvia de sua mãe na infância, durante os processos de alisamento capilar. A autora dessa narrativa começou a alisar o seu cabelo a partir de um produto conhecido como “relaxamento natural”, na época muito utilizado e recomendado para crianças com cabelos crespos/cacheados. A embalagem do produto tinha como ilustração uma mulher adulta e uma criança, ambas de pele clara e com cabelos ondulados.

A professora-narradora, em sua *escrivência*, nos diz que viveu anos como refém de uma imagem e de fios capilares que destoavam cada vez mais da minha negritude, buscando pela branquitude (Bento, 2022) e sua concepção social de beleza universal. O rompimento com esse padrão começou na fase adulta, após a sua inserção em um movimento social de um pré-vestibular popular⁸, espaço no qual teve a oportunidade de diálogos sobre o racismo e a exclusão histórica da população negra no Brasil. Além disso, foi possível conviver com mulheres que

⁸ Para mais informações sobre projeto social, ver em Lisboa (2021).

assumiam politicamente a sua negritude e seus cabelos naturais, as quais foram representativas na formação de sua autoestima.

Reconhecendo o papel da representação positiva na vida das crianças negras, principalmente nos espaços escolares, a narradora pensa e problematiza a questão de sua presença nesses espaços, como orientadora pedagógica, e a potência disso para a constituição da autoestima das crianças e professoras negras com as quais trabalha.

Atualmente atuando como orientadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, na periferia do município de Nilópolis, na Baixada Fluminense, a professora narradora nos apresenta a escola em Nilópolis, que oferece vagas na creche e pré-escola para cerca de 195 crianças. Diariamente, percebe os olhares de admiração, principalmente das meninas, escutando suas falas nos corredores, tais como: “Seu brinco é lindo!”, “Deixa eu ver que esmalte está nas suas unhas... nossa, que lindo hein, tia! Você sabia que minha mãe também pintou as unhas de uma cor bem bonita?”, “Tia, suas tranças já são para a festa junina? Tá bonita, hein”.

Para além de sua presença neste espaço, que já demonstra uma potência e uma referência positiva, ela afirma que é preciso mais do que referências visuais e estéticas para fazer com que esse espaço se potencialize em microações afirmativas (Jesus, 2004) junto às crianças. A sua tentativa, ao experimentar, no convívio com essas crianças, memórias de um apagamento de quem ela era, de sua ancestralidade e da sua imagem, a leva a compreender que a sua posição nesse lugar impele a trazer elementos para debate, que falem de uma história outra que pode ser construída e problematizada com essas crianças. Nesse sentido, a professora tem experimentado levar novos elementos para esse espaço, que contribuam para ampliar o repertório cultural e do letramento racial das professoras que lidam cotidianamente com essas crianças.

Em busca de uma prática que perpassasse uma educação antirracista, os livros de autores/autoras negras são cotidianamente propostos e apresentados nos planejamentos feitos junto das professoras, que eventualmente preferem utilizar a literatura infantil hegemônica. As sugestões de personagens negros consagrados em nossa história, em cada interesse que as crianças apresentam, é frequentemente indicado. Além disso, foram providenciados riscantes de diversos tons de pele, a fim de possibilitar às crianças da escola se reconhecerem em suas artes, com seus cabelos e fenótipos.

Reconhece-se que o âmbito escolar representa, sem dúvidas, um espaço social e institucional de potência, repleto de possibilidades e construções de outras formas de ser, porém, por vezes, se afasta deste lugar, que deveria ser de acolhimento, principalmente em espaços marcados pela intersecção de raça, classe e território (Lisboa, 2021). Como professora, venho cotidianamente observando que, apesar de tantos avanços sobre práticas antirracistas nos espaços escolares, ainda nos deparamos com os tratamentos racistas dirigidos às crianças negras.

Elas são vistas como as que conseguem lidar com seus dilemas sozinhas e, por vezes, não recebem gestos de carinho, não são elogiadas, sendo comum serem identificadas por falas que deixam evidente o racismo que acomete as instituições educativas. As crianças negras seguem sendo invisibilizadas e muitas vezes desprezadas, tendo ainda sua capacidade e construção do conhecimento colocada em dúvida, como em falas do tipo “as crianças daqui não são iguais às crianças que você conhece.”

Refletir acerca de perspectivas para uma educação antirracista no contexto do Brasil, sem dúvidas, nos demanda desafios incontornáveis. Não nos surpreendemos mais quando temos escolas sendo invadidas por tanques de guerra, ou quando crianças são baleadas dentro das escolas, ou a caminho da escola, dentro de suas casas, ou nas calçadas, nas ruas ou ainda, no ventre de suas mães. São crianças e adolescentes que vivem em um país que historicamente os reconhece como “menor”.

Nessa perspectiva, essa *escriturização* também pretende problematizar os desafios de uma educação antirracista (Cavallero, 2020; Ferreira, 2018), reconhecendo que a criança negra periférica deve ser compreendida em sua coletividade, como sujeito de direito que constrói e reconstrói a sua história e participa de sua constituição enquanto cidadã, apropriando-se da realidade para nela atuar como sujeito de direito (Cavallero, 2020).

De todo modo, refutando o lugar social que o imaginário racista nos reserva, o pesquisador negro Sales Augusto dos Santos declara: “[...] os movimentos sociais negros e/ou a população negra brasileira já realizou alguns inéditos viáveis na esfera da educação” (Santos, 2015, p. 58). Com base nessa afirmativa, o autor problematiza o fato de educadores e cientistas sociais não reconhecerem o papel dos movimentos negros na luta por educação formal e de qualidade.

Santos (2015) nos convida a lançar um olhar reflexivo para essa invisibilização que autores e autoras negros vivenciam em suas lutas, tal como a reprodução de sua não existência no campo científico, aspecto notório em pesquisas e estudos sobre educação popular, em que as narrativas de intelectuais negros/negras são inúmeras vezes ignoradas (Santos, 2015).

A partir dessa breve *escrevivência* (Evaristo, 2007), a professora-narradora, com base em sua trajetória de criança negra e o seu cotidiano como professora-pesquisadora numa escola de periferia urbana, vem pensando: o que os movimentos sociais negros liderados por mulheres têm a ensinar a nós, professores e professoras? Como a população negra, principalmente as mulheres, têm historicamente tensionado as epistemologias hegemônicas, criando de forma coletiva outras formas de saber/ser com seu corpo, sua fala, presença e seus cabelos nos espaços escolares? Quais as lutas emplacadas pelo movimento negro, em especial pelas professoras negras, acerca do racismo na educação básica? São algumas questões que reverberam nesse seu coração de menina/professora negra que clama por escrever outras histórias com crianças e adultos. Não podemos mais, enquanto nação, continuar falhando com nossas crianças negras. Sim, são nossas crianças!

De acordo com o exposto acima, a professora narradora e escreviente reitera a urgência de que as instituições educacionais desafiem o *status quo*, rejeitando, na prática cotidiana, uma educação bancária (Freire, 1987), embora não seja uma tarefa fácil. Ela nos conta que percebe a educação como um ato político, acreditando na possibilidade de trilharmos caminhos para uma consciência crítica, que possa dar poder a nossos/as estudantes.

Para Walter Kohan (2019, p. 98), “[...] a emancipação que interessa Paulo Freire não é apenas intelectual ou cognitiva, mas também econômica, social e política, com todas as complexidades e dificuldades que comporta a relação entre educação e sociedade.”

Entretanto, mesmo diante de retrocessos vigentes no sistema educacional brasileiro, a professora narradora diz que não poderia deixar de apontar a potência que existe e resiste nas escolas públicas. E que, na sua *escrevivência*, buscou afirmar uma outra narrativa, reiterando que a escola pública não é só o lugar da ausência, mas é também lugar de insurgências e de resistências, de lutas e invenções; de alegrias e de beleza, conforme diz Paulo Freire (1987).

4 ALGUNS APONTAMENTOS PARA SEGUIR REFLETINDO E RESISTINDO

Historicamente, do ponto de vista do direito, a educação brasileira vem se apresentando como um dos principais fatores que contribuem para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil. Esse contexto histórico, econômico e social contribui para que muitas famílias de crianças negros/as das classes populares almejem, por meio dos espaços escolares, a mobilidade social. Entretanto, a luta por uma educação pública de qualidade e antirracista ainda não é a realidade na maior parte do país.

Nas duas *escrevivências* que trouxemos para o diálogo, apresentamos acontecimentos que perpassam e atravessam as trajetórias de grande parte das crianças negras, maioria nos espaços escolares públicos. Diante disso, como professoras-pesquisadoras, salientamos a urgência de pensarmos nas ações pedagógicas que reafirmem a importância da discussão acerca da raça e etnia nos espaços escolares, principalmente nas escolas das infâncias (Cavallero, 2020).

A *escrevivência* trazida na segunda narrativa, em que uma menina negra tem de ser afastada de suas características fenotípicas para se aproximar de uma aparência embranquecida, assim como as falas pejorativas sobre tranças e cabelos crespos que ocorriam na escola do primeiro relato, nos dizem que há um racismo que ainda está presente nas infâncias, em diferentes *espaçostempos* do país, seja no espaço privado do lar e/ou no espaço público da escola. Logo, os primeiros lugares nos quais as crianças negras começam a conviver coletivamente trazem as marcas de um poder hegemônico que se mostra classista, racista e sexista.

Assim como nos fala Cavallero (2020), o silenciamento começa em casa e se desloca para a escola, e, nos dois espaços, as crianças negras, bem como suas famílias, não encontram um lugar de acolhimento, de representatividade e um espaço em que possam viver suas experiências em plenitude. As famílias negras já experimentaram o racismo em suas diferentes formas desde a infância e veem no silêncio uma forma de não se expor, acreditando estar assim protegendo a si e aos seus. Nessa lógica, gerações vão experimentando de forma mais cruel o que é ser negro no Brasil, um lugar muitas vezes de invisibilidade, de apagamento e de desumanização.

Dentro desses espaços, encontramos pouca resistência a essa estrutura racista. A experiência que tivemos com o mito da democracia racial (Schwarcz, 2012) ainda traz suas marcas, principalmente quando percebemos as pequenas

atitudes racistas cotidianas que deixam grandes marcas em nossas subjetividades. Grandes contingentes de professoras ainda são formados dentro dessa lógica, não tendo em sua prática, ou em sua formação continuada, conteúdos e práticas que as potencializem nesse sentido. Como não ser racista ou ser antirracista em uma sociedade que tem as práticas racistas como norma?

Infelizmente, a Lei 10.639 (Brasil, 2003) ainda não alcançou muitos espaços, como trouxemos na introdução do presente artigo. A cultura e história afro-brasileira e africana ainda têm pouco espaço nos currículos escolares e tendem a estar presentes somente no mês de novembro como cumprimento de um calendário escolar baseado em datas comemorativas e não efetivamente como um compromisso coletivo com uma transformação dos espaços escolares, o que reforça o lugar da ausência, da invisibilidade e do não pertencimento ao invés de reescrever a história da presença dos povos negros no país, da diáspora africana sob a forma capitalista da escravização.

As narrativas que trouxemos falam de pequenos movimentos que se pretendem microações afirmativas, como nos propõe Jesus (2010). São movimentos que fortalecem as ações cotidianas em práticas antirracistas, potencializando crianças, professoras e famílias dentro do espaço escolar, com o objetivo de uma educação que amplie e vire de ponta cabeça as práticas cotidianas de resistência que ocorrem nos miúdos dos espaços, nas brechas e frestas que vamos encontrando. Nós, como professoras-pesquisadoras negras, nos vemos corresponsáveis por possibilitar mudanças nesses espaços, trazendo para o debate situações que são vistas socialmente como naturais, mas que carregam toda a herança histórica dos apagamentos e ocultamentos que o povo preto sofreu desde que atravessou o Atlântico.

Segundo a filósofa negra bell hooks, em seu belo livro “Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade” (hooks, 2017, p. 26), a educação só pode ser libertadora “quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar”. A partir disso, reafirmamos que todos e todas somos responsáveis pela luta antirracista. Não podemos nos calar diante dos enfrentamentos cotidianos e de atitudes e propostas que destoam de uma prática que receba e acolha todas as crianças de forma equânime, mas com respeito às suas diferenças.

Os movimentos formativos com as professoras no horário do planejamento, o convite às famílias para conhecerem outras narrativas sobre sua ancestralidade,

a ampliação de repertórios culturais, como a apresentação de livros, filmes, brinquedos, comidas e histórias que tragam o protagonismo negro, são alguns desses pequenos movimentos afirmativos que tentamos semear no espaço escolar. Os projetos que trazem protagonismo negro, autocuidado, história, cultura e contos ancestrais indígenas e afro-brasileiros alimentam e nutrem uma nova perspectiva para as práticas cotidianas, podendo descolonizar o olhar e as práticas educativas e cotidianas da escola.

Os exemplos trazidos nas narrativas falam das pequenas ações afirmativas que podem ocorrer nos espaços escolares e que, se multiplicadas e vivenciadas coletivamente, podem promover um espaço intercultural, diverso e rico em possibilidades, com potencial de mudança e resistência que precisa avançar na sociedade.

Finalizamos o artigo conscientes de que ainda temos muito a conquistar e que nossa caminhada ainda tem muito chão para *andar*, até porque se coloca perante uma prática hegemônica que mantém a escola e outros espaços sociais como um lugar de branquitude (Bento, 2022) e de apagamento de narrativas daqueles e daquelas considerados inferiores pelas narrativas de poder. Precisamos nos apropriar e subverter essas narrativas, evocando diferentes realidades e diferentes pessoas, para que seja possível (re)escrever novas histórias no cotidiano escolar e nas vidas de nossas crianças negras, faveladas e periféricas.

É fundamental lutar por direitos fundamentais para alcançarmos uma sociedade mais justa e plural. Portanto, como nos ensina a nossa ancestral Conceição Evaristo (2016, p. 108), “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”. Nossas vidas devem ser vividas de forma plena, digna e feliz, pois as crianças, como recém-chegadas, nos inspiram a tornar o mundo mais acolhedor e justo para elas.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (Org.). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

BENTO, C. *Pacto da Branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2003.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2020.

EVARISTO, C. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

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

FERREIRA Nunes, Míghian Danae. Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. *Latitude*, v.10, n.2, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, C. Projeto construindo e contando histórias infantis: personagens negras protagonizando histórias. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. *Modos de brincar: caderno de atividade, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 37-43.

JESUS, R. F. *Mulher negra alfabetizando: que palavra mundo ela ensina o outro a ler e escrever?* 2004. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*- episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire Mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LISBOA, A. K. S. *O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública: um estudo sobre trajetórias escolares*. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades

Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MACHADO, P. S.; SOARES, L. V. “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 203-19, maio/ago. 2017.

MALAGUZZI, L. As Cem Linguagens da Criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. [volume I]. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIRES, M. F. B. A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino da temática indígena e afro-brasileira numa perspectiva relacional. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 23, n. 3, p. 1074-103, 2021. Doi: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.3.62908>

SANTOS, S. A. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação Popular: memórias e resistências-1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. In: ALVARENGA, M. S.; NASCIMENTO, R. E.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. R. (Org.). *Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SCHWARCZ, L. M. *Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUSA, R. D. *Pertencimento etnicorracial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil*. 2021. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais)- Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Brasília: MEC, 2010.

Sobre as autoras:

Adrielle Karoline de Sousa Lisboa: Doutoranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orientadora pedagógica na rede municipal de Nilópolis. Tem experiência docente na Educação Infantil, atuando e pesquisando com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil; Movimentos

Sociais; Direitos da População Negra; Infâncias Racializadas; Políticas Afirmativas.

E-mail: driellelisboa@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2616-7012>

Maria Tereza Goudard Tavares: Pesquisadora associada ao Diretório Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC). Coordenadora do GT Educação Popular da ANPED (2091-2021), além de ser professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ. Possui experiência na área de Educação Popular, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores(as) de educação infantil, educação popular, direito à cidade e educação da(s) infância(s) em periferias urbanas.

E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9856-5098>

Roberta Dias de Sousa: Doutoranda em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora I na rede municipal de Niterói. Tem experiência docente na Educação Infantil, atuando e pesquisando com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil; Formação Docente; Pesquisa Narrativa; Infâncias Racializadas; Políticas Afirmativa.

E-mail: betadias3112@gmail.com, **Orcid:** 0000-0003-1137-8351

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 09/04/2024