



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GIULIA DE CARVALHO MOREIRA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
NEGRAS POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Rio de Janeiro

2023

GIULIA DE CARVALHO MOREIRA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
NEGRAS POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários
à obtenção de grau do Curso de Licenciatura em
Pedagogia.

Rio de Janeiro, Julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Daniela Guimarães

UFRJ

Prof^a Dr^a Núbia de Oliveira Santos

UFRJ

Prof^a Dr^a Patrícia Baroni

UFRJ

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por se fazer presente em todos os momentos de minha vida, indicando os caminhos, iluminando meus pensamentos e confortando meu coração. Por me mostrar que, mesmo nos momentos difíceis, está no comando, com planos muito maiores do que, por vezes, sou capaz de compreender. Entrego, confio e agradeço.

Sou eternamente grata também à minha família, minha base, a começar pelos que vieram antes de mim. Minha bisavó Annita, meu maior exemplo de amor e sabedoria. Obrigada por me conceder a honra de compartilhar 18 dos seus 109 anos de vida. Sua existência foi, e segue sendo, um enorme presente e ensinamento. Sinto sua falta diariamente. Agradeço também aos meus avós paternos, Wanda Maria e Jeronymo Francisco, que tiveram um papel essencial em minha vida. Não me recordo de nenhum momento significativo em que não estivessem presentes. Obrigada por cuidarem de mim desde meu nascimento até os dias atuais, sendo os maiores incentivadores de toda minha trajetória educacional, oferecendo muito além do apoio financeiro. O que sinto por eles é impossível de traduzir em palavras. Sem eles, não sou. Assim como meus avós maternos, Yesa e Mario Lincoln, que não está mais aqui presente fisicamente, mas estará sempre vivo em minhas memórias e em meu coração. Apesar da distância que separa Rio de Janeiro de Barra do Piraí, minha cidade natal, estar com eles sempre foi um grande prazer. Minhas melhores férias da infância foram em sua casa, com cheirinho do biscoito de maromba da vovó.

Não poderia deixar de agradecer aos meus pais, razão da minha existência, em especial à minha mãe, Ana Beatriz, por ser meu porto seguro. Nada em minha vida seria possível se não fosse por ela, quem esteve comigo nos melhores e nos piores momentos. Mesmo com todos os desafios e adversidades, minha mãe nunca deixou faltar nada, principalmente afeto. É e sempre será tudo por ela.

Ainda sobre minha família, agradeço às minhas irmãs, Giovanna e Maria Letícia, maiores presentes da minha vida, por serem as primeiras a me ensinar a ter um olhar cuidadoso e a ver encantamentos no universo infantil. Às minhas primas, aos meus tios e tias, em particular à minha madrinha, por sempre me apoiarem e compreenderem minhas ausências. Da mesma forma, agradeço aos meus amigos e amigas de longa data, que me acompanham desde a época da escola, e os que chegaram recentemente, sobretudo os pedrossegundenses. Obrigada por estarem ao meu lado em tantos momentos felizes, por todas as trocas e por compartilharem comigo as delícias, as angústias e os desesperos do processo de escrita monográfica. Amo muito cada um de vocês.

Um agradecimento mais que especial ao meu amor, meu parceiro e melhor amigo, Matheus. Faltam palavras para descrever o seu companheirismo durante toda a graduação, principalmente nessa etapa, por vezes tão solitária, de produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Se meu amor e admiração por você já eram enormes, cada dia que passa ficam ainda maiores. Agradeço também aos presentes-presenças que ganhei ao longo desses 7 anos de relacionamento. À Cybele, minha sogra e parceira de trabalho querida, que tanto me ensina e inspira. Ao Guilherme, meu sogro e o ninja mais maneiro que conheço, é um prazer conviver com você. À Thathi, minha cunhada, que virou uma grande amiga e companheira de reflexões infinitas, a quem tanto admiro. Vocês são minha segunda família. Agradeço também aos primos/as e amigos/as que ganhei de tabela e passaram a constituir parte essencial da minha vida.

Ademais, deixo registrado meu muito obrigada a todas as minhas parceiras de profissão, que tanto contribuíram para a minha formação e para a profissional que estou me constituindo. Aprendi e continuo aprendendo muito com cada uma de vocês e com suas práticas inspiradoras, que levarei para toda a vida. Também agradeço a todas as crianças que atravessaram meu caminho, que me convidam a perceber as sutilezas dos detalhes cotidianos. Carrego cada uma em meu coração.

Não posso deixar de citar todas as professoras e professores que cruzaram minha trajetória durante a Graduação em Pedagogia, especialmente à Daniela Guimarães, minha eterna orientadora, que desde 2019 faz parte fundamental da minha formação. Agradeço muito a oportunidade de ser sua bolsista PIBIC durante esses anos, experiência que tanto agregou e contribuiu para a minha prática, como futura pedagoga e como pessoa. À Núbia Santos e Patrícia Baroni por terem me marcado tanto ao longo da graduação, com o jeito inspirador que exercem a docência. É uma grande honra tê-las em minha banca examinadora. E à Giovana Xavier pelo seu papel essencial na escolha do tema e na elaboração deste trabalho. Ter cursado a disciplina Intelectuais Negras foi um divisor de águas em minha vida. Sou uma grande fã de seu trabalho e de sua existência. Lamento não poder compor a banca, mas celebro sua presença como “visiting professor” na New York University.

Por fim, mas não menos importante, muito pelo contrário, agradeço à Camila Machado de Lima e à Lorraine de Andrade Branco Faria Gonçalves pela participação crucial na composição deste Trabalho de Conclusão de Curso. Não há palavras suficientes para agradecer a disponibilidade e as contribuições para todo esse processo. Serei uma eterna admiradora de seus fazeres e das intelectuais que são.

Seria impossível citar todas as pessoas que atravessaram minha vida e me marcaram de alguma forma, mas é importante afirmar que sou constituída por cada um desses fragmentos que fazem parte substancial do meu ser.

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade.

(Djamila Ribeiro, 2017)

RESUMO

O trabalho parte da discussão acerca da posição social em que é produzido, fundamentado nos conceitos de Lugar de Fala (RIBEIRO, 2017) e branquitude (BENTO, 2022), na tentativa de romper com o discurso hegemônico e universal. Tendo como foco de análise a Educação Infantil, inicialmente é realizada uma contextualização histórica sobre o processo de constituição da docência na 1ª etapa da Educação Básica, com o intuito de retomar ao passado para entender as implicações das relações étnico-raciais em seu surgimento, gerando desdobramentos ainda na atualidade. Com base no pensamento decolonial proposto por Quijano (2014), Maldonado-Torres (2008) e Mignolo (2017), que pressupõe o questionamento do modelo colonial de poder e subordinação, o objetivo da pesquisa é destacar a importância das contribuições das mulheres negras na composição da Educação Infantil, de modo a pensá-la ressaltando os saberes, as práticas e memórias afrobrasileiras, historicamente silenciadas e invisibilizadas, em prol de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais. Para tanto, entendendo o papel fundamental destas mulheres na educação das crianças pequenas, para além dos estereótipos discriminatórios e subalternizantes, foram realizadas conversas-narrativas com duas professoras negras da rede federal de ensino, na pretensão de trazê-las para este espaço-tempo como produtoras de conhecimento. A fim de desviar da linearidade das entrevistas e de desestabilizar as relações de poder verticalizadas, por vezes estabelecidas, entre pesquisador/a e pesquisado/a, a possibilidade de incorporar a conversa como uma das múltiplas formas de pensar e fazer pesquisa firmou-se como viés metodológico que experimenta jeitos próprios de organização discursiva (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA; 2018). Na discussão do que emerge das conversas, destaca-se a importância de corpos negros ocuparem os espaços de Educação Infantil, de modo a potencializar a constituição da autoestima e de uma identidade positiva por parte das crianças negras. Além disso, o cuidado para não reduzir a infância e experiência de vida destas ao racismo e a reivindicação da presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros, propostos por Trindade (2010), nos modos de trabalho com as crianças, foram questões que ganharam notoriedade nas narrativas docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil; relações étnico-raciais; antirracismo; narrativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
Ponto de partida/partilha: a partir de qual lugar se fala?	2
CAPÍTULO 1 - PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENCAS E PERCALÇOS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL	12
1.1 - Revisitar o passado para construir um novo amanhã	20
CAPÍTULO 2 - ENTRE AMAS E PROFESSORAS: O PAPEL FUNDAMENTAL DAS MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL	32
2.1 - Fim da escravização e entrada das mulheres negras na Escola Normal	34
CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS DOCENTES: O QUE PODEMOS APRENDER COM AS PROFESSORAS NEGRAS E SEUS FAZERES COTIDIANOS?	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

INTRODUÇÃO

Ponto de partida/partilha: A partir de qual lugar se fala?

A presente escrita monográfica emerge de um desejo e de uma busca que me acompanham desde os primeiros períodos do Curso de Graduação em Pedagogia: pensar a Educação Infantil a partir de perspectivas africanas, afrodiaspóricas e, principalmente, afrobrasileiras. Escolho iniciar essa escrita utilizando a primeira pessoa do singular, pois julgo ser de grande importância localizar o terreno em que meu Trabalho de Conclusão de Curso é fecundado. Esse desejo foi sendo cultivado durante toda minha trajetória na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir da leitura de produções de mulheres negras, como Angela Davis, bell hooks, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Chimamanda Adichie, entre tantas outras, que reverberaram em mim de diferentes formas e geraram diversas inquietações. Contudo, o ponto chave em minha trajetória foi quando cursei a disciplina Intelectuais Negras, ministrada pela professora Dr^a Giovana Xavier.

Desde o momento em que soube da existência da disciplina, procurava me inscrever em todos os períodos, porém, o horário sempre coincidia com meu estágio remunerado, o que impossibilitava minha participação. Com a implementação do Período Letivo Excepcional, em decorrência das limitações impostas pela pandemia da Covid-19, tive a oportunidade de finalmente cursar a disciplina. Sem dúvidas, foi a experiência mais transformadora que tive durante toda a graduação. Mesmo diante das adversidades do período remoto, que impossibilitaram a presença física do encontro, posso afirmar que compartilhar o mesmo espaço-tempo (ainda que virtualmente) com a turma e com a professora Giovana foi decisivo para organizar, por mais que incipientemente, as inquietações que ocupavam minha mente e para começar a entender o meu papel na luta antirracista.

Foi a primeira experiência que tive na UFRJ em que me senti intimidada por ser branca. É um movimento desconfortável, mas bastante necessário, refletir sobre o que é ser uma mulher branca em determinado espaço e na sociedade como um todo. Movimento esse que nós brancos não costumamos fazer, seja por comodismo, seja por conviência com o sistema que tanto nos privilegia. Mas esse movimento foi inevitável desde o primeiro encontro da disciplina. Uma mistura de emoções passou a adentrar meu corpo. Medo, vergonha, culpa, raiva, insegurança,

angústia, apreensão... Emoções que geralmente paralisam e são evitadas. Entretanto, acolher essas perturbações foi fundamental para compreender que não basta sentir, é preciso agir.

O momento mais desafiador e marcante para mim ao longo do curso foi um trabalho em grupo, cujos integrantes e o tema foram definidos pela professora através de um sorteio. O meu grupo ficou responsável pelo tema “territórios de afeto e a relação com a solidão da mulher negra”. Eu não conhecia ninguém da turma e fazer trabalho com pessoas desconhecidas já é um desafio, porém, como duas colegas tiveram que se ausentar do grupo, o que era difícil se tornou ainda mais desafiador, pois éramos apenas eu e mais uma outra estudante branca para dialogar sobre a solidão da mulher negra. Ao conversar com a monitora acerca dessa insegurança em apresentar um trabalho cujo tema é tão relevante e sensível e que, provavelmente, é experienciado por diversas pessoas que compunham a turma, eu me senti mais tranquila. Nathalia, monitora da disciplina, mulher negra e companheira de curso, foi assertiva ao dizer que nós falaríamos a partir da leitura e da narrativa de mulheres negras e não a partir de nossa vivência. Apesar do nervosismo estampado em meu rosto, tinha ciência do quão significativa seria essa apresentação. Logo no começo de minha fala pontuei o meu lugar enquanto mulher branca, expondo a minha preocupação em discutir o tema através da experiência de mulheres negras. Como Giovana bem sinalizou, branco também é raça e é essencial apontarmos a partir de qual lugar falamos.

Lembro até hoje da live sugerida pela professora sobre solidão da mulher negra, que contou com a participação de Jurema Werneck, Fernanda Felisberto e a mediação de Flávia Oliveira. Já acompanhava o trabalho de Flávia Oliveira, mas ainda não conhecia Jurema Werneck e Fernanda Felisberto. Foi realmente atravessador ouvir a potência de suas narrativas e desafiador escolher apenas algumas questões tratadas, pois só a live já poderia ser conteúdo para um curso inteiro. Revisitando um trabalho que escrevi durante a disciplina, contando minha experiência na turma de Intelectuais Negras, achei um trecho que remete ao momento da apresentação.

À medida que ia falando, ganhava mais segurança e firmeza. Após propormos a vivência com o grupo e sentir a adesão da turma, que de cara topou desenhar o que para eles era afetividade e depois trouxe tantos relatos significativos, senti um misto de emoções muito forte. Foi uma mistura de gratidão, alívio, empatia, identificação, orgulho e admiração. Cada fala me fez perceber que a afetividade pode se dar de diferentes formas e que nesse debate interseccional, a ancestralidade é muito forte. Não pude segurar a emoção durante a fala da professora Giovana sobre sua

experiência em uma palestra nos Estados Unidos da América que contou com a presença de Angela Davis na platéia. É impossível não ser afetado com o poder da ancestralidade. Como disse Jurema Werneck na live, houve momentos em que ela se viu desacompanhada de seus pares em sua trajetória, porém, não estava só, pois sentia a presença de toda a carga ancestral junto a ela (Trabalho redigido para a disciplina Intelectuais Negras).

Reviver essas memórias é muito interessante e ratifica que a escrita monográfica teve início bem antes da elaboração do projeto. Escolho compartilhar um pouco da minha experiência na disciplina Intelectuais Negras, pois essa escrita está diretamente ancorada à minha vivência ao longo do curso. Foi a partir dessa experiência que me dei conta de que todos temos lugar de fala, uma vez que falamos a partir de um lugar social. Essa percepção foi crucial para repensar meu papel na luta antirracista, pois durante muito tempo acreditei que, por não vivenciar situações de racismo como uma pessoa negra, não era meu lugar de fala e, por isso, não teria propriedade para falar sobre o assunto.

Um outro movimento que dei partida após cursar a disciplina, foi o de pesquisar mais acerca da branquitude para entender como opera, visto que, por ser uma mulher branca, eu também me benefico desse sistema opressor. É importante pontuar que a branquitude não se limita somente à cor da pele, esse conceito refere-se a um sistema político no qual raça, gênero e classe proporcionam uma experiência imbricada de privilégios (AKOTIRENE, 2019). Nesse sentido, ao reconhecer meus privilégios, passei a questionar diversas situações e entender que tenho uma dívida histórica que precisa ser reparada. O fato do racismo ter sido criado pela branquitude, me faz pensar diariamente sobre minha responsabilidade em buscar formas de combatê-lo. Por mais incômodo que seja, comecei a analisar a vida de modo crítico e perceber que o racismo está entranhado em nossa sociedade, muitas vezes de forma velada, nas entrelinhas, nas pequenas ações cotidianas, quase que imperceptível para quem não o sente na pele. Entretanto, o fato de operar sorrateiramente não significa que seja menos danoso. Ao me atentar à quantidade de pessoas negras presentes nos ambientes que frequento, à quantidade de pessoas negras em situação de poder no meu local de trabalho, à infinidade de autores e intelectuais brancos e heteronormativos que tive como referência em meus estudos durante toda minha trajetória escolar e acadêmica, ao refletir sobre a quantidade de professores e professoras negras que tive ao longo da vida, entre outras tantas situações, entendi e confirmei que o racismo estrutura nossa sociedade, por isso atua em todos os estágios e esferas.

Camila Machado de Lima (2020), em sua tese de doutorado, “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo’: Por uma formação docente infantil e denegrada”, traz questões fundamentais a respeito do lugar social da branquitude.

(...) o que simboliza ser branco na nossa sociedade? Ser branco é ser aceito sem questionamentos. É não ter problemas com os olhares étnico-raciais dos outros. É se ver nas propagandas, nos protagonistas das novelas, nas capas de revistas, na bancada política, na presidência de grandes empresas, na gestão de grandes negócios... Existe sim uma tensão racial que fundamenta as relações sociais, políticas e epistemológicas e não podemos, mais uma vez, ignorá-las (p. 32).

Concomitantemente, Edith Pizza, pesquisadora branca que discute o tema da identidade racial dos brancos, utiliza o termo branquitude ao definir a dimensão racial do lugar do sujeito branco. Segundo a pesquisadora, a branquitude é um passaporte para qualquer espaço social, pois garante um status ao qual os demais grupos étnico-raciais não têm acesso. A não-racialidade conferida à população branca assegura seus privilégios, com os quais é possível atravessar, mesmo que em parte, as barreiras de classe e gênero. Dessa forma, é preciso questionar a branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios (BENTO, 2002).

No momento em que me dei conta de que os privilégios, que me fizeram estar onde eu estou e viver o que eu vivo, foram construídos por meio da opressão do povo negro, entendi que não poderia mais viver ignorando esse fato. O próprio ato de naturalizar e fechar os olhos é um ato de opressão. Ao ignorar meus privilégios, eu estaria corroborando para que o racismo estrutural continue atuando cruelmente. Djamila Ribeiro (2019) afirma que

para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação. Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (p. 36)

O racismo não é uma criação do povo negro, mas da branquitude/branquidade. Apesar da população negra estar atuando fortemente na luta contra o racismo há séculos, somos nós, brancas e brancos, que devemos nos responsabilizar e lutar pelo fim das opressões de raça. Devemos lembrar que a racialização não é neutra. Portanto, o racismo e as questões raciais

devem ser tratados como problemas relacionais e não como problemas dos negros (LIMA, 2020).

A decisão de iniciar a escrita localizando meu lugar de fala passa pelo entendimento da importância de abordar um tema tão relevante considerando a posição social da qual faço parte. Para isso, ancoro-me no livro “Lugar de fala”, de Djamila Ribeiro, que discute de forma contundente esse conceito baseado na *standpoint theory*¹ (COLLINS, 1997, p. 9). De acordo com a autora, existem experiências que transcendem o individual, pois são historicamente compartilhadas em grupos. Por mais que as pessoas experienciem o racismo de formas diferentes, as oportunidades e constrangimentos são vividos de modo semelhante pelos membros de um grupo social e étnico-racial. Ribeiro cita Patrícia Hill Collins (1997) para elucidar que, ao falar de pontos de partida, remete-se às condições que permitem ou não que determinados grupos acessem lugares de cidadania, sendo principalmente um debate estrutural. Nessa perspectiva, mais do que afirmar minhas experiências individuais, procuro afirmar meu lugar enquanto mulher branca, pertencente a um grupo social que garante-me oportunidades e privilégios. Não se trata de negar a dimensão individual, mas de evidenciar que o fato de ocupar uma localização social faz com que indivíduos compartilhem experiências similares nas relações de poder hierárquicas, a partir da matriz de dominação.

Embasada na professora e escritora norte-americana, Djamila Ribeiro defende que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*. Uma vez que as experiências comuns fruto de sua posição social impedem a população negra de acessar determinados espaços, suas produções e epistemologias também não acessam esses espaços.

“(...) não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

¹ O conceito de *standpoint theory*, proposto por Patricia Hill Collins (1997), refere-se às experiências compartilhadas em grupo, os quais possuem grau de continuidade ao longo do tempo, de forma que suas realidades coletivas transcendem as vivências individuais.

Ao abordar o direito à existência digna, à voz, pauta-se o locus social, a dificuldade de transcender esse lugar imposto.

Por outro lado, por mais que alguns indivíduos que fazem parte de grupos privilegiados sejam conscientes e combatam as opressões, ainda assim serão beneficiados estruturalmente em função das opressões exercidas a outros grupos. O que Djamila Ribeiro busca questionar em seu livro é a legitimidade conferida aos que pertencem ao grupo que está em posição de poder. Apesar da pensadora ir de encontro à visão essencialista de que somente o povo negro pode falar sobre racismo, existe uma exigência maior sobre as pessoas que pertencem a grupos historicamente discriminados, como se tivessem a obrigação de criar estratégias de enfrentamento às desigualdades, que na verdade deveria ser obrigação dos grupos que estão no poder. Ao questionar a legitimidade atribuída aos grupos privilegiados, ela pretende quebrar com o discurso autorizado e único, refutando uma pretensa universalidade. Como afirma Ribeiro (2017), pensar lugar de fala é uma postura ética, visto que somente assim é possível questionar as hierarquias, as desigualdades, a pobreza, o racismo e o sexismo.

O conceito de lugar de fala mostra-se como artifício para que narrativas historicamente silenciadas ganhem espaço, interrompendo o discurso hegemônico. Durante séculos, vozes negras são interrompidas e impossibilitadas de serem proferidas, de forma que os saberes e conhecimentos africanos e afrodiaspóricos sejam tidos como desviantes e marginalizados, enquanto o pensamento eurocêntrico é tido como norma. Localizar o lugar de fala é refutar a neutralidade epistemológica imposta, rompendo com o postulado de silêncio ao reconhecer outros saberes. Ademais, possibilita não somente a emergência de discursos contra hegemônicos, visto que ser contra o discurso hegemônico ainda significa pautar a partir de um referencial eurocêntrico; mas também legitima discursos potentes e pautados a partir de outros referenciais e localidades, garantindo novas possibilidades para além das impostas pelo discurso dominante (RIBEIRO, 2017).

Ancorada nesse debate, busco evidenciar na presente escrita monográfica o papel fundamental das mulheres negras na constituição das creches no Brasil, muitas delas recém “libertas” do regime de escravização quando se tornam *cuidadoras* de crianças, brancas e negras. Utilizo as aspas por entender que a libertação ainda não concretizou-se de fato, ainda há muita luta para que a população afro-brasileira tenha efetivamente liberdade, para falar, agir, pensar, existir e ser. O lugar de subalternidade, subserviência e submissão atribuído às mulheres negras não cessou com a abolição da escravatura. Entretanto, para além dessa posição na qual

foram colocadas, é importante reconhecer o muito que contribuíram para pautar a Educação Infantil a partir de uma perspectiva afro-brasileira, que considera e legitima seus saberes, fazeres e modos de estar no mundo. Longe de romantizar o sofrimento e opressão ao qual foram submetidas, sem dúvidas suas vivências foram diretamente atravessadas por essas marcas, mas o que está para além disso?

bell hooks (2020) nos convoca a pensar que,

Historicamente, um dos estereótipos machistas racistas mais comuns representava mulheres negras com sobrepeso, alegres, figuras maternas que têm desejo de servir e cuidar de todas as pessoas. Essa “mãe preta” era com frequência retratada como supersticiosa, cheia de histórias folclóricas e anedotas, sábia de uma maneira intuitiva e não reflexiva. Ela não era vista como inteligente ou capaz de realizar estudos acadêmicos. Esse estereótipo usado para representar as mulheres negras não só continuou a ser parte do pensamento machista racista quando a escravidão acabou como também ficou ainda mais forte à medida que várias mulheres brancas, de diversas classes sociais, buscavam a ajuda de mulheres negras no trabalho doméstico. (p. 151)

Apesar de focalizar o contexto norte-americano, especificamente estadunidense, a reflexão proposta por hooks se aplica também ao contexto brasileiro. O estereótipo da “mãe preta”, predestinada a servir e cuidar, ainda impera em nossa realidade, desde as amas de leite, responsáveis pelo aleitamento e cuidado com as crianças brancas durante o período escravocrata. Mulheres que foram designadas ao lugar de cuidadoras, de modo forçado, autoritário, opressivo, sem que pudessem escolher o que verdadeiramente ansiavam.

A relação entre o cuidado e os estigmas conferidos às mulheres negras, atravessadas pelas opressões de raça e gênero, se encontram à medida em que ambos ocupam posições subalternizadas em nossa sociedade. O cuidado é visto como algo menor, ligado à guarda e tutela, segundo a lógica higienista e assistencialista. Nesse sentido, marca a construção das creches no Brasil, a dupla subordinação, o lugar do doméstico e do feminino, conferida às mulheres negras cuidadoras.

Na tentativa de romper com essa visão machista e racista sinalizada por hooks, desconstruindo o estigma de “mãe preta cuidadora”, torna-se crucial que novas premissas sejam traçadas. Desde o século XIX ativistas negras produzem insurgências contra a supremacia branca e promovem disputas de narrativas (de forma mais organizada, pois resistem desde o

início da escravização). Em 1851, Sojourner Truth, abolicionista afro-estadunidense e escritora, participou da Convenção dos Direitos da Mulher, que ocorreu na cidade de Akron em Ohio (EUA), na qual realizou seu famoso discurso “E eu não sou uma mulher?”, ressaltando que há muito tempo as mulheres negras reivindicam o direito de existir, de serem sujeitos políticos e de produzir suas próprias narrativas. Para além das experiências compartilhadas baseadas na escravização e no racismo, essas mulheres compartilham processos de resistência, desestabilizando as ditas verdades.

Apesar da tendência em focalizar as lutas e produções norte-americanas, que muitas vezes ganham mais visibilidade do que as histórias e obras de feministas negras brasileiras, temos grandes referências de mulheres que, mesmo em um tempo em que suas vozes eram cerceadas e deslegitimadas, propunham discussões profundas e intelectualizadas. Lélia Gonzalez é um importante exemplo de intelectual negra brasileira que desde o século XX criticava a hierarquização de saberes, alegando que quem possui o privilégio social possui também o privilégio epistêmico, visto que o modelo de produção científica valorizado é branco. Assim, a epistemologia eurocêntrica foi, e segue sendo, legitimada como superior, considerando o pensamento moderno ocidental como o único válido. Ao estruturar o conhecimento branco, patriarcal, imperialista, heteronormativo como dominante, outras experiências de conhecimento e saberes são inviabilizados e vistos como marginais, garantindo a superioridade eurocristã, como afirma a intelectual.

No campo da educação, mais especificamente do que se configura como Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, desde a LDB de 1996, encontram-se raízes históricas ligadas ao assistencialismo e às ações compensatórias e preparatórias (SANTOS; SODRÉ, 2018). Ao analisarmos o contexto histórico no qual foram criadas as primeiras creches e pré-escolas no Brasil, identificamos fortes marcas discriminatórias, que distinguem o tratamento oferecido às crianças negras em relação às crianças brancas, levando a diferentes processos de socialização. O surgimento das creches no final do século XIX no território brasileiro está diretamente associado ao processo de escravização, principalmente à promulgação da Lei do Ventre Livre, que tornava livres os filhos e filhas de escravizados nascidos a partir de 1871. Com isso, as creches nascem com o objetivo de garantir a mão-de-obra de mulheres escravizadas e ex-escravizadas, numa perspectiva assistencialista, higienista e tutelar. O foco principal não era o cuidado das crianças,

mas a manutenção de práticas opressoras e de exploração do trabalho da população negra, das mulheres negras.

Nesse sentido, pensar o lugar das crianças e professoras negras na Educação Infantil significa resgatar essa discussão e a percepção de que a escravização foi um fator determinante na constituição do modo de viver das infâncias brasileiras, especialmente das crianças negras, como afirmam Santos e Sodré (2018). Assim como em todas as esferas da sociedade, o racismo se faz presente também nos espaços educacionais, associando o caráter estrutural ao institucional. As práticas educativas nas creches e pré-escolas seguem sendo atravessadas pelo racismo, que foi adquirindo novas modalidades com o passar do tempo, tomando formas mais sofisticadas. Para Luiz Alberto Gonçalves, o chamado “ritual pedagógico do silêncio” desconsidera dos currículos escolares as histórias de luta e resistência dos africanos e afrobrasileiros e “impõe às crianças negras um ideal de ego branco” (GONÇALVES, 1987). Esse silêncio encontra-se não só nos currículos escolares, mas nas diferentes estratégias que sustentam o preconceito e a discriminação.

Ao frequentarem espaços de Educação Infantil, as crianças têm sua identidade diretamente impactada pela forma como as relações são estabelecidas. Diversas pesquisas realizadas nesse campo denunciam os efeitos do racismo na percepção de inferioridade introjetada pelas crianças afrobrasileiras, causando múltiplos danos, como baixa autoestima, dificuldade na construção de afetos e negação da sua identidade racial (Cavalleiro, 2014; Abramowich e Oliveira, 2010; Paludo e Silva, 2011). Esses estudos evidenciam a atuação e reprodução da discriminação e do preconceito racial nos espaços educacionais voltados à infância, por meio de ações, relações e epistemologias, colocando em questão a necessidade de propostas pedagógicas de combate ao racismo.

Nesse caminho de enfrentamento, a adoção de práticas educacionais que reconheçam e valorizem os aspectos culturais e civilizatórios afro-brasileiros torna-se imprescindível. Não basta problematizar os mecanismos de opressão apenas no discurso, é preciso implementar ações antirracistas no cotidiano com as crianças. Durante séculos o enfoque dado pelo conhecimento científico europeu aos modos de vida africanos e afrodiaspóricos partia da barbárie e da miséria. O silêncio historiográfico em relação aos africanos escravizados “produziu e reproduziu a desigualdade material e simbólica dos afro-brasileiros, perpetuando as ideias de não-historicidade e os estereótipos” (SANTOS; SODRÉ, 2018, p. 9). A colonialidade produziu, além da dominação, um processo de esvaziamento da produção de

saberes e da constituição cultural africana e afro-brasileira, contribuindo para a perpetuação de práticas racistas. Dessa forma, resgatar essas histórias e as memórias, não só de resistência, mas de produção de sentido, possibilita que outras perspectivas adentrem o terreno da Educação Infantil, para que torne-se mais enegrecida.

Tendo como justificativa a discussão tracejada acima, alicerçada ao pensamento decolonial proposto por Quijano (2014), Maldonado-Torres (2008) e Mignolo (2017), que pressupõe o questionamento do modelo colonial de poder e subordinação, o objetivo do presente trabalho é destacar a importância das contribuições das mulheres negras na composição da Educação Infantil, de modo a pensá-la ressaltando os saberes, as práticas e memórias afrobrasileiras, historicamente silenciadas e invisibilizadas, em prol de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais. Na linha da decolonialidade, busco evidenciar outros modos de compreender esse segmento, partindo das memórias, histórias e valores civilizatórios afro-brasileiros, historicamente silenciados e invisibilizados, tendo em vista uma educação antirracista desde a primeira infância. Para tanto, entendendo o papel fundamental das mulheres negras na educação das crianças pequenas, para além de estereótipos discriminatórios e subalternizantes, torna-se indispensável considerar suas narrativas acerca das vivências enquanto professoras de Educação Infantil, salientando seus saberes ancestrais, fazeres e práticas cotidianas.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo desse trabalho será traçada uma contextualização histórica acerca do surgimento das primeiras creches no Brasil, evidenciando que não foram criadas para atender qualquer população, mas especialmente as mulheres e crianças negras. Já o segundo capítulo tem o propósito de ressaltar o protagonismo das mulheres negras na educação das crianças, desde as amas até a contemporaneidade, com destaque às narrativas de duas professoras negras da rede federal de ensino.

1 - PROCESSO DE COMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESENÇAS E PERCALÇOS NO PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

Tendo a Educação Infantil como campo de discussão, é importante ressaltar que, no Brasil, somente a partir da década de 1980 houve uma valorização da infância, no âmbito legal, resultado de diversos movimentos da sociedade civil. Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), as creches e pré-escolas passaram a constituir um direito de todas as crianças de 0 a 5 anos e um dever do Estado. Entretanto, é notório que tais espaços, majoritariamente, não estão preparados para acolher crianças negras, o que torna-se contraditório, posto que o Brasil é um país no qual a maioria da população é negra.

Nessa perspectiva, compreender que o racismo perpassa os espaços de Educação Infantil desde seu surgimento, é condição *sine qua non* para que um novo projeto de educação seja intencionado. Pensar uma educação antirracista desde a primeira infância é também romper com a matriz colonial de poder. Dessa forma, promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, pautada em referenciais decoloniais, de modo que bebês e crianças tenham acesso a outras narrativas, vivências, fazeres e saberes, representa uma possibilidade de desmantelamento do *status quo*.

Para tanto, entendendo a complexidade da construção da educação formal voltada às crianças pequenas, hoje reconhecida como Educação Infantil, é importante realizar uma contextualização histórica a fim de retomar o passado para compreender o presente e projetar um novo futuro. Trata-se de fazer um movimento inspirado em Sankofa, símbolo originário dos povos Akan, da África Ocidental. Sankofa está associado à recuperação e valorização das referências culturais africanas, representado pelo ideograma de um pássaro com a cabeça virada para trás com o bico à procura de algo que ficou no passado (NASCIMENTO, 2008, apud LIMA, 2020). Traduzido pelo provérbio “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou para trás”, Sankofa significa “aprender com o passado para criar no presente raízes vivas para um futuro melhor para a comunidade” (LIMA, 2020, p. 159). Nesse sentido, olhar para o passado para entender as implicações das relações étnico-raciais na composição da Educação Infantil se faz necessário para que no presente sejam traçadas outras projeções em direção a

uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, “para que amanhã não seja só um ontem, com um novo nome”, como afirma Emicida (AmarElo, 2019).

1.1 - Revisitar o passado para construir um novo amanhã

Durante o período escravista no Brasil, o cuidado, bastante atrelado a uma condição feminina, não possuía valorização social, visto que a criança pequena também não a tinha. Civiletti (2013), ao analisar a relação com crianças de 0 a 6 anos, aponta que os cuidados às crianças brancas eram destinados às amas-de-leite, enquanto as crianças negras, filhas de escravizadas, sobreviviam com grande dificuldade, precisando se adaptar ao exaustivo trabalho designado às suas mães, ao qual muitas vezes também eram submetidas. A dinâmica escravocrata fazia parte de suas vidas desde a mais tenra idade, uma vez que, até os 12 anos, as crianças cativas eram adestradas a fim de tornarem-se adultos preparados para serem escravizados (SANTOS; SODRÉ, 2018).

A Casa dos Expostos, popularmente conhecida como Roda, teve um papel significativo nesse processo, uma vez que recebia crianças abandonadas, em sua maioria filhas e filhos de mulheres escravizadas (Idem). A roda era um dispositivo, de forma cilíndrica, com uma divisória que separava a parte interna e externa da instituição, onde eram colocados os bebês. Ao girar a roda, a criança passava para a parte interna. “Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilantes ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCILIO, 2017, p. 55, apud SANTOS; SODRÉ, 2018). De acordo com Guimarães (2017), considerando o caráter assistencialista e de guarda direcionado às crianças e famílias empobrecidas, as primeiras creches surgiram como uma certa substituição à Casa dos Expostos.

A partir da segunda metade do século XIX, passa a ganhar força no Brasil o movimento liderado por médicos higienistas, trazendo diversas críticas às amas-de-leite e à Roda. O jornal “A Mãe de Família”, fundado em 1877 por Carlos Antonio de Paula Costa (médico e principal redator), teve forte influência na disseminação das ideias higienistas. Entre novembro de 1879

e maio de 1880 foi publicado o folheto “A Mãe Escrava” no jornal, assinado por Solrac. As críticas higienistas tinham como foco reformular a conduta das mulheres pertencentes às classes abastadas em relação aos seus filhos e filhas, o que fica evidente em uma publicação do jornal, ao alegarem que as mães inconscientes, “esquivando-se ao cumprimento da nobre e sublime tarefa a elas imposta pela natureza”, entregavam seus filhos e filhas aos cuidados das mulheres escravizadas (apud, CIVILETTI, 2013). Nesse sentido, inicia-se uma campanha em prol da reeducação física, moral e intelectual da mãe burguesa.

Resultado da luta abolicionista, a Lei do Ventre Livre de 1871, primeira vez que as crianças negras foram citadas em uma lei, colocou em questão aos senhores que possuíam a tutela dessas crianças a necessidade de traçar alternativas que garantisse a posse definitiva destas (SANTOS; SODRÉ, 2018). De acordo com Martins e Vicenzi (2013, apud SANTOS; SODRÉ, 2018), a Lei evidencia o caráter protelatório no que tange à emancipação que se pretendia oferecer aos escravizados, lenta e gradual, uma vez que, para os nascidos a partir da promulgação da lei, não era possível usufruir de qualquer tipo de liberdade antes dos 21 anos. Como consequência da referida lei, houve uma diminuição da quantidade de crianças deixadas na Roda, pondo em cheque a seguinte questão: o que deveria ser feito com os filhos e filhas das escravizadas e ex escravizadas a fim de mantê-las suscetíveis ao trabalho doméstico?

No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade me parece palpante, sobretudo, nas actuais condições em que se acha o nosso paiz depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual nelle não nasce mais um escravo. Agora que, graças a iniciativa do governo e também, dos particulares em não pequena escala, com a emancipação da escravatura vaé desaparecendo o'vergonhoso estigma impresso na face do Brasil, estigma que a civilização repele e abomina, um grande numero de mulheres que quando escravas trabalhavam para seus senhores que por sua vez eram obrigados a lhe dar alimentação, domicilio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos, ganhando liberdade, vêem-se não poucas vezes abandonadas com filhos pequenos, que ainda mamam, sem ter quem os sustente, na indeclinável e urgente necessidade de procurarem pelo trabalho, ganhar os meios da própria subsistência e da dos filhos e, em muitos casos, sem poderem conseguil-o por que a isso as impedem como obstáculo insuperável os filhos pequenos, que ellas não tem a quem confiar e cuja tenra idade não lhes permite mandal-os para a escola. Não há senhora alguma dona de casa, que ignore a extrema dificuldade senão impossibilidade que encontra uma criada, por exemplo, em alugar-se quando traz consigo um filho a quem amamenta. (apud CIVILETTI, 2013, p. 37)

A citação acima, presente em uma série de cinco artigos de 1879 sobre a creche escritos pelo médico K. Vinelli no jornal A Mãe de Família, revela que a discussão em torno da creche

passa a ganhar espaço nesse período. Na intenção de defini-la, ele redige: “A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio”. Apesar de ser inspirada no modelo francês, inclusive pela utilização do termo “creche”, originado da palavra francesa “crèche”, cujo significado é presépio, em um dos artigos afirma-se que, enquanto na França e nos países europeus ela foi proposta em função da ampliação do trabalho industrial feminino, no Brasil ainda não havia uma demanda efetiva do setor nesse período. Assim, as creches foram fundadas muito mais com o intuito de atender às mães trabalhadoras domésticas, em sua maioria ex escravizadas, do que às operárias industriais.

Segundo Kuhlmann (1991), a creche não seria apenas um “aperfeiçoamento” do atendimento realizado na Roda, nem uma iniciativa independente das propostas de asilos ou jardins de infância (voltado para as crianças de 4 a 6 anos), em seu viés assistencialista. Essas instituições fazem parte de um conjunto de medidas que configuram internacionalmente uma nova concepção assistencial, que o autor chama de “assistência científica”, englobando questões como a alimentação e habitação das classes trabalhadoras e populares.

Com base nos pensamentos dos médicos-higienistas, a assistência à infância tinha como justificativa a alta taxa de mortalidade infantil, sobretudo de crianças negras visto que poucas alcançavam a vida adulta, porém, a proposta assistencialista também estava intimamente ligada ao projeto de saneamento, cujo fim era alcançar a “civilidade” e a “modernidade”. O relato de Maconvo Filho ilustra bem essa ideia:

No momento em que se procura realizar o saneamento do Rio de Janeiro com as maiores e mais estupendas obras, é bom que se diga que, sem Proteção e Assistência imediata à Infância, esse saneamento não será completo; de que nos vale ter os mais belos monumentos na mais fina linha arquitetônica, as grandes e frescas avenidas, enfim os mais diversos panoramas, cada qual mais sinuoso a aguçar a nossa vista, se possuímos uma raça que aos poucos se deprime, se enfraquece e se elimina? (...) Sim, pelos cuidados prodigalizados à infância pode-se avaliar o grau de civilização de um povo!” (Archivos de Assistência á Infância, v.3, n.1/3, p.2-3, jan/mar. 1904, apud KUHLMANN, 1991).

Disfarçado de desenvolvimentismo, a preocupação com a mortalidade infantil desdobrava-se em um projeto racista, que compreendia as crianças negras e suas famílias, pertencentes às camadas desprestigiadas, como um mal a ser combatido. O programa dito civilizatório, na verdade, concretizava-se em uma concepção eugenista, tendo como perspectiva o controle racial, baseado na exclusão e inferiorização da população negra. Nesse sentido, a educação que pretendia-se ofertar aos negros não tinha como foco sua inserção na sociedade, mas seu alijamento, por meio de uma educação moralizadora, ao contrário da educação destinada às crianças das elites brancas (SANTOS; SODRÉ, 2018).

Durante o início do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares no Brasil. O período inicial do atendimento pré-escolar, definido por Kramer (1982) como “fase pré-1930”, foi marcado por um caráter médico e sanitário, como exposto acima. Nesse período desenvolveu-se o setor privado da educação pré-escolar, ao qual o público alvo eram as elites. Ao passo que os jardins-de-infância alastraram-se pela maioria dos países europeus e norte-americanos no século XIX, no Brasil foram notificados apenas dois em 1880. A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, realizada em 1883, teve como característica a legitimação dos interesses privados. Por mais que fosse citada a possibilidade de implantação de jardins de infância para atender às classes subalternizadas, não havia qualquer recorrência em iniciativas concretas. O uso do termo “pedagógico” por parte dos que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas era uma estratégia de propaganda para atrair as famílias abastadas. Disseminava-se a ideia de que os jardins de infância eram atribuídos à elite, enquanto os asilos e creches eram destinados aos excluídos socialmente.

Com grande inspiração nos educadores europeus Pestalozzi e Froebel, as primeiras pré-escolas foram fortemente marcadas por uma perspectiva eurocêntrica, aliadas à visão de progresso da época. Segundo Kuhlmann (1991), o que diferenciava as creches e jardins de infância era o destino, o público e a faixa etária proposta. Enquanto o jardim de infância seria a instituição de cunho educativo, as creches seriam de cunho assistencialista, porém estas também educavam, mas para a subordinação e não para a emancipação. Apesar da polarização estabelecida entre assistência e educação, dicotomizando a função de cuidado e proteção à função educativa, como se fossem incompatíveis, a proposta educacional para o setor social economicamente desfavorecido tinha uma perspectiva educativa, entretanto, não como prática de liberdade.

Durante o Congresso Internacional de Assistência que ocorreu no ano de 1889, Marbeau declarou que considerava a creche uma escola de higiene, moral e de virtudes sociais, “sendo também uma escola para as mães e para as damas dirigentes” (apud KUHLMANN, 1991). A instituição era vista como “mal necessário”, em que um dos objetivos centrais do trabalho era a educação dos pais e a moralização das famílias (SANTOS, 2013). Além disso, o fato das creches estarem vinculadas aos órgãos governamentais de Serviço Social e não aos de Educação acarretou a ausência dessa temática no meio acadêmico, não sendo discutida nem nas pesquisas educacionais, nem nos cursos de Pedagogia.

A defesa da sala de asilo no Brasil estava associada à ação disciplinadora e à necessidade de um lugar de guarda e tutela das crianças, liberando a mão de obra feminina. A. C. X. Cony, durante o Segundo Império, definiu-a da seguinte forma:

“A sala de asylo recebe o filho do pobre durante o dia de trabalho de sua mãe. Ahi é guardado com desvelo, vigiado e instruído com discernimento... Um digno ministro do Evangelho, o abade Tribault, diz: ‘A sala de asylo não tem somente um fim moral e religioso, senão também eminentemente social; preservando os meninos de todos os perigos a que os expõe o abandono, impede que se tornem elles um dia prejudiciaes à sociedade que não os soube educar’ (s.d., p. 6-7, apud CIVILETTI, 2013, p. 38).

Para ele, a educação não é um direito da criança e nem uma questão de humanidade, mas o principal meio de defesa social. Ao citar um pedagogo americano, completa: “se ante um grande número de menores abandonados à ociosidade e aos vícios não desperta interesse essa pergunta: **o que faremos, delles?** Com certeza excitará algum esta outra: **o que farão elles de nós?**” (Cony, s.d., p. 15-6, grifado no original, apud CIVILETTI, 2013, p. 38).

As colocações de Cony evidenciam a visão hegemônica da época em relação às crianças pertencentes às famílias com menor poder aquisitivo e em relação às salas de asilo, que eram tidas como um “depósito” no qual as crianças deviam ser controladas e instruídas para que não oferecessem risco à sociedade. Considerando que a maior parte das pessoas pobres nesse período eram negras, escravizadas ou ex escravizadas, é possível identificar o viés racista presente em sua narrativa.

Grada Kilomba (2019), afirma que:

Enquanto o *sujeito negro* se transforma em inimigo intrusivo, o branco toma-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Esse fato é baseado em processos nos quais partes *cindidas* da psique são projetadas para fora, criando o chamado “*Outro*”, sempre como antagonista do “eu” (self). Essa cisão evoca o fato de que o *sujeito branco* de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego - a parte “boa”, acolhedora e benevolente - é vista e vivenciada como “eu” e o resto - a parte “má” rejeitada e malévola - é projetada sobre a/o “*Outra/o*” como algo externo. O *sujeito negro* torna-se então tela de projeção daquilo que o *sujeito branco* teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o. Tais aspectos desonrosos, cuja intensidade causa extrema ansiedade, culpa e vergonha, são projetados para o exterior como um meio de escapar dos mesmos. (Kilomba, 2019, p. 34, grifos da autora).

A análise cirúrgica da autora contribui para a compreensão do mecanismo utilizado pela branquitude/branquidade no Brasil desde o período colonial/imperial. Ao construir estigmas negativos em relação à população negra, dissemina-se a ideia de ameaça, perigo, risco, atribuindo aos sujeitos negros uma posição antagônica aos brancos, tidos como puros e inocentes. Entretanto, como enfatiza Grada Kilomba (2019), esse mecanismo é um meio de mascarar as opressões praticadas pela própria população branca, transferindo ao “*Outro*” o que é incapaz de reconhecer em si mesma. A declaração de Cony (s.d) citada acima corrobora para essa cisão, colocando o “filho do pobre” (utilizando suas palavras) na posição de “eles”, na posição de “*Outro*”, capaz de abalar a ordem social. A defesa das salas de asilo e creches nesse período não está associada à emancipação das/os escravizadas/os e à educação de suas/es filhas/os, mas a um instrumento de controle e dominação desses. Cony (s.d) deixa claro essa pretensão ao afirmar que o “filho do pobre” deve ser “guardado com desvelo, vigiado e instruído com discernimento” nas salas de asilo. Esse era (e, por vezes, ainda é) o projeto de criação dessas instituições.

Kuhlmann (2016) exprime que a educação assistencialista foi pensada no sentido de prever uma prática intencional nas instituições voltadas para esse fim. Como referido anteriormente, um dos principais intuítos dessa proposta educacional é que, ao frequentarem as creches e salas de asilo, as crianças estariam distantes das ruas. O controle e a tutela marcam essas ações. Em 1872, no Congresso Penitenciário Internacional de Londres, um dos assuntos tratados foi a necessidade das instituições educacionais prevenirem a criminalidade, sendo a guarda um de seus pilares.

Se a primeira característica da instituição assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar as crianças da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro ‘que com maior probabilidade lhes esteja destinado’; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão (KUHLMANN, 2016, p. 33).

Dessa forma, a criação das instituições destinadas às classes populares teve como projeto a subalternização e subordinação. Não pregava-se uma educação que permitisse a conscientização sobre o lugar social ocupado, muito menos a garantia de meios de ascensão e/ou transgressão. Por isso, tinha um caráter moral, voltado ao trabalho, e não intelectual, que fica evidente nas palavras proferidas por Zeferino de Farias no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância de 1922:

Provindos de origem modesta, onde impera a necessidade, recebem às vezes educação luxuosa incompatível com sua pobreza. (...) Sem deprimir, convém lembrar ao asilado sua modesta origem, inculcando-lhe o dever de respeitar, amparar e melhorar os que lhe estão ligados pelos laços de sangue, e isso o raramente se consegue quando recebe instrução que o destaca extremamente da sua humilde proveniência. O dever social do asilo é retirar o menor desamparado do meio pernicioso em que o encontra, prover a sua subsistência, melhorar as suas condições de saúde, inspirar-lhe os hábitos do trabalho, educá-lo, instruí-lo, sem esquecer as suas condições de pobreza (apud KUHLMANN, 1996, p. 33).

Embora as instituições educacionais assistencialistas fossem defendidas como meio de impedir que as crianças frequentassem ambientes que pudessem contaminá-las, como a rua, o que representava uma ameaça não era o espaço físico, em si, mas as pessoas que ocupavam esses espaços. O que gerava medo e insegurança era o preconceito em relação ao povo negro e economicamente desfavorecido. Não se tratava de combater a criminalidade efetivamente, mas construir um imaginário negativo, atribuindo às/aos escravizadas/os e recém libertos o estigma de “delinquentes”, “indignos”, perigosos, esses sim deveriam ser combatidos, de acordo com o que se pregava.

Não havia somente o preconceito social, mas (principalmente) o racial, que estrutura o país desde a chegada dos portugueses em 1500. Atuando sempre de forma cruel e ardilosa, o racismo continuou (e continua) operando mesmo com a Lei Áurea. A abolição não foi sinônimo

de libertação. Após séculos de opressão, tortura, trabalho compulsório e desumanização, as/os negras/os escravizadas/os foram entregues à própria sorte, sem qualquer garantia ou direito social, muitas vezes tendo que recorrer às ruas por não terem onde se abrigar, sem qualquer meio de subsistência.

As creches e salas de asilo não foram criadas com foco em uma criança “abstrata”, como afirma Kuhlmann (2013), mas em uma criança pobre e em toda população pobre, como ameaça à tranquilidade das elites. Além da segmentação preconceituosa da pobreza, ressaltado também o recorte racial, extremamente necessário para a discussão da origem e objetivo de tais instituições. Ao atribuir um papel educativo à assistência, ansiava-se a aceitação à condição social e econômica a qual foram submetidos, evitando-se, assim, a luta de classes. O projeto institucional foi fundamentado na coerção, na subserviência, na exclusão, ignorando mais uma vez as especificidades culturais das populações afro-brasileiras, que resistiram e se reinventaram durante o período de escravização. A não garantia de direitos básicos e serviços essenciais e a exclusão da população marginalizada fazia parte desse projeto.

Pelo que foi exposto, convém sublinhar que o nascimento da creche no Brasil foi marcado pela subordinação das famílias pobres e ex-escravizadas, em situação de opressão, mas também pelo lugar de desprestígio das mulheres trabalhadoras domésticas e cuidadoras das crianças pequenas. Mulheres pobres e desprestigiadas cuidavam dos filhos de outras mulheres pobres trabalhadoras, num movimento que desqualifica a mulher e o cuidado.

Até o fim da década de 1980 esse cenário sofreu poucas modificações, uma vez que as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão. Apesar de algumas conquistas sociais, que originaram a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança (1989), movimentos que defendiam o acesso à educação como direito durante a primeira infância, quando esse atendimento era garantido, era sob o viés da assistência e não do direito (SANTOS; SODRÉ, 2018). A partir de muita luta dos movimentos sociais pela defesa do caráter educacional, houve a desvinculação dessas instituições dos órgãos governamentais de assistência social, levando à incorporação ao sistema educacional.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi um importante marco no que tange à garantia do direito à Educação Infantil por parte das crianças, mas também de suas famílias. Do ponto de vista legal, a partir da considerada Constituição Cidadã, as crianças

deixam de ser vistas como objeto de tutela e passam a ser consideradas sujeitos de direitos, grande conquista fruto de intensas lutas da sociedade civil organizada, dos movimentos de mulheres e pesquisadoras do campo da infância e educação (GUIMARÃES, 2011). De acordo com Kramer e Jobim e Souza (1991), para além de uma etapa do desenvolvimento, começam a ser entendidas como sujeitos históricos e sociais, produtoras de cultura. Guimarães (2011), chama atenção para o fato de que, se por um lado essa mudança de perspectiva configura um ganho, por outro corre-se o risco da normatização e idealização da vida das crianças, o que não produz efetivamente alteração caso as condições concretas de produção cultural e as diferenças, incluindo étnico-raciais, das populações infantis não sejam consideradas.

No caminho da valorização da infância e da Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, é um dos primeiros marcos, reafirmando o conceito de criança cidadã. Contudo, é com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se estabeleceu o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e a educação. Em seu título III, art. 4º, IV, fica expresso que é dever do Estado garantir o atendimento público, gratuito e de qualidade em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e pré-escolas, para as de 4 a 5 anos, sendo ambas consideradas instituições de Educação Infantil. Com esse novo olhar para o atendimento à infância passam a ser elaboradas Diretrizes, Planos e Programas que ampliam o olhar para o segmento, traçando uma Pedagogia da Infância, com identidade própria (SANTOS; SODRÉ, 2018).

Apesar dos importantes avanços no âmbito legal, na prática, a educação das crianças de 0 a 5 anos configura-se de outro modo. Por mais que se garanta igualdade de oportunidades e de qualidade das práticas educativas, no cotidiano de diversas instituições a realidade diverge do que está previsto. Dialogando com Santos e Sodré (2018), os marcos regulatórios abordam as questões relacionadas   criança negra a partir de políticas públicas de direitos mais amplas, não tratando de suas especificidades. Os textos das medidas apontam apenas a desaprovac o a qualquer tipo de discrimina o, de qualquer ordem, seja “em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orienta o religiosa, política ou sexual, ou associa o ou pertencimento a qualquer minoria ou status”, como está registrado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 73).

As autoras supracitadas evocam outros marcos que serão descritos a seguir, como o Referencial Curricular Nacional para a Educa o Infantil (1998), que em seu texto de apresenta o expõe o objetivo de “contribuir para o planejamento, desenvolvimento e

avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras (...)” (BRASIL, 1998, s.p. apud SANTOS; SODRÉ, 2018). A partir do início do século XXI, os documentos legais começam a tratar mais especificamente de aspectos relativos às questões étnico-raciais, pautando também a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, para além do combate ao racismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2010, indicam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve projetar a construção de novas formas de sociabilidade e subjetividade que visam o rompimento de qualquer tipo de relação de dominação, inclusive étnico-racial. Além disso, reiteram que as propostas deverão oportunizar o trabalho coletivo e a organização de contextos que garantam “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Ainda que os marcos legais expostos acima apontem para uma política de educação igualitária, foi a partir da publicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 que houve efetivamente uma mudança prática nas instituições de Educação Básica. As referidas leis alteram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de modo a incluir no Currículo Oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Nessa perspectiva, todas as instituições, incluindo as de Educação Infantil, são obrigadas a contemplar outras narrativas acerca das populações africanas e afro-brasileiras, considerando suas trajetórias de luta e resistência, mas também suas produções e valores. A história desses povos foi contada por muito tempo (e por vezes ainda é) por meio de um viés ligado à escravização, como se fossem reduzidos somente a esse processo de sofrimento e subalternização. A Lei nº 10.639/2003 é um marco importante no sentido de propor outras narrativas em relação à população negra, rompendo com estereótipos e evidenciando as contribuições dos africanos para a humanidade e a importância dos afro-brasileiros para a constituição da história do Brasil. Por mais que, na prática, nem todas as instituições atribuem a devida atenção e seriedade à concretização das leis, é inegável a relevância de sua aprovação. Como afirmam Santos e Sodré (2018), “simboliza um passo à reparação humanitária destes povos” (p. 9).

Na linha dos avanços legais, em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura

Afro-brasileira e Africana, que visam o estudo e a disseminação das contribuições de africanos e afrodiáspóricos. Dois anos depois, em 2006, foram publicadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tratando também das especificidades da Educação Infantil.

Tendo em vista que durante a primeira infância as crianças constroem suas identidades e subjetividades por meio do encontro com o outro e com o mundo, é fundamental que seja oportunizado um contexto de valorização da diversidade e dos diferentes modos de existência. Não basta abordar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras a partir de um referencial eurocêntrico, nem abordá-las numa perspectiva transmissiva. É preciso que as narrativas e produções afrodiáspóricas adentrem os espaços e currículos de Educação Infantil através da literatura, da arte, da música, da dança e de outras diversas manifestações culturais, uma vez que é direito das crianças conhecê-las e experienciá-las.

A reeducação das Relações Étnico-raciais implica olhar para a nossa história. Azilda Trindade (2010) afirma que a leitura feita do ponto de vista da “casa grande” só dificulta esse processo de reeducação, visto que tentam invisibilizar, subalternizar, subtrair ou hierarquizar nossa condição humana, naturalizando as críticas de desigualdades sociais e étnicas. (SANTOS; SODRÉ, 2018, p.)

Dessa forma, um questionamento a ser feito é de que modo os marcos regulatórios citados anteriormente são postos em prática, dado que a legislação, por si só, não é o suficiente para garantir uma Educação Infantil antirracista e multicultural. Existem movimentos institucionais que apontam para a educação das Relações Étnico-raciais? A implementação da Lei nº 10.639 tem se dado de modo pontual, através de projetos e atividades específicas, ou constitui a intencionalidade docente cotidiana? Como as instituições têm se posicionado frente a situações de racismo, preconceito e discriminação racial? A forma como a legislação é concretizada nas instituições contribui para a construção de uma identidade positiva por parte das crianças negras? A adoção de práticas antirracistas se dá somente quando há a presença de crianças negras ou é voltada também para crianças brancas?

As indagações acima não são o foco desse trabalho, mas constituem-se como inquietações geradas a partir da reflexão acerca das circunstâncias em que os documentos legais são executados. No bojo dessa discussão nascem outras questões: o que as professoras negras têm produzido em suas práticas cotidianas no caminho da valorização da herança cultural afro-brasileira? O que podemos aprender com a experiência dessas professoras? Suas narrativas têm

sido consideradas na elaboração das diretrizes e orientações para a Educação das Relações Étnico-raciais?

2 - ENTRE AMAS E PROFESSORAS: O PAPEL FUNDAMENTAL DAS MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

O que se pretende elucidar neste capítulo é que a história da educação voltada à primeira infância está para além da visão hegemônica fundamentada em referenciais eurocêtricos. Uma perspectiva que desconsidera o protagonismo da população negra na educação e na constituição da sociedade, em geral, corroborando para a propagação de uma história única e segregadora. A leitura dos aspectos históricos brasileiros tida como oficial é excludente e intencional, pois produz estigmas e apresenta apenas uma versão da história, aquela que beneficia os opressores, ditos vencedores. Desse modo, é necessário focar o olhar para os atores presentes na educação das crianças, de forma que suas trajetórias sejam consideradas ao traçarmos um outro projeto de educação infantil.

Tais Pereira de Freitas, em seu livro “Mulheres Negras na Educação Brasileira”, chama atenção para o fato de que essa versão disseminada historicamente propõe uma “contribuição” por parte de indígenas e africanos para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira, ignorando o papel crucial desses povos para a construção do país. Ao contrário do que é contado pela narrativa dominante, não foi apenas uma contribuição dada pela população indígena e africana/afro-brasileira, uma vez que tiveram papéis decisivos na formação do território brasileiro, sendo fundamentais para a constituição do que se entende como Brasil. Nesse sentido, tratando-se da educação das crianças pequenas, especialmente as mulheres negras tiveram e ainda têm grande protagonismo, tanto nas lutas e enfrentamentos quanto na construção de narrativas e subjetividades.

Como já foi citado anteriormente, o silenciamento atribuído às mulheres negras ao longo da história também reverbera no espaço acadêmico, no qual ainda são pouco reconhecidas suas produções e seus saberes. Apesar da importância das africanas e afro-brasileiras para a educação das crianças pequenas, desde o período colonial até os dias de hoje, seus fazeres e modos de compreender o mundo não foram considerados ou referenciados nos estudos sobre infância e educação infantil. “Assim, a riqueza presente nos cantos, nas histórias, nas roupas, na culinária, na religiosidade, entre tantos outros elementos, é descaracterizada, não reconhecida como forma de apreensão e entendimento do real” (FREITAS, 2017, p. 36). Ao não reconhecer os conhecimentos e produções das mulheres negras como ciência, além de pautar referenciais que muitas vezes não dialogam com a realidade brasileira, perpetua-se o silenciamento e subalternização impostos a estas.

Nesse sentido, o que se propõe na presente escrita é ressaltar o lugar de protagonismo das mulheres negras na história e na educação brasileira, com foco principal na Educação Infantil. Mulheres que sempre resistiram, combateram e transgrediram ao sistema racista e opressor, atuando pelas brechas ou no enfrentamento direto, mas sempre na linha de frente da luta. Como afirma Freitas (2017), é necessário enfocar melhor o retrato, lançar luzes sobre as personagens que foram rechaçadas e renegadas, mas que são essenciais para o processo histórico. Mulheres que inspiraram e inspiram outras mulheres, que se recusaram a aceitar os papéis que lhes foram subjugados, que criaram estratégias de sobrevivência e que não se calaram mesmo diante de tanta violência e silenciamento. Mulheres que sempre estiveram presentes nos processos de educação e socialização no Brasil, mas que muitas vezes não são lembradas por seu pioneirismo.

Foram as mulheres negras que ensinaram meninos e meninas negros a resistirem aos grilhões da escravidão, como desenvolver a resistência, fosse lutando, fugindo ou mesmo com um falso sim, um abaixar de cabeça que camuflava uma mente altiva, sabedoria e até idealizadora de planos audaciosos de liberdade. Dentro do panorama complexo que foi o sistema escravista brasileiro, foram essas mesmas mulheres que cuidaram e educaram primariamente os meninos e meninas brancos antes que eles entendessem o significado de serem escravistas. (...) foram colocados sob os cuidados das negras, que os alimentaram e ensinaram as primeiras palavras, passos e canções, que lhes contaram as primeiras histórias e se dispuseram às primeiras brincadeiras da infância. (FREITAS, 2017, p. 39 e 40)

A partir da citação de Freitas (2017), autora fundamental para a discussão proposta neste capítulo, fica evidente a importância das mulheres negras para a educação brasileira, ainda que esse protagonismo não seja reconhecido amplamente. Quando me refiro à educação brasileira refiro-me tanto à educação formal quanto à informal, por mais que o foco do trabalho seja a primeira. Entretanto, é indispensável afirmar a presença crucial dessas mulheres na educação do povo brasileiro, educação essa que extrapola o espaço formal, que se expressa na formação desse povo, especialmente das crianças e adolescentes, de modo a possibilitar que se desenvolvam através de seus cuidados e de vivências essenciais para a constituição destas.

Até o fim do século XIX, a educação brasileira restringia-se ao ambiente doméstico, no qual as mães eram responsáveis por todo cuidado em relação às crianças, desde a alimentação e higiene pessoal até as aprendizagens e brincadeiras, garantindo seu desenvolvimento integral. Foi por meio dessa relação que as crianças tiveram acesso aos conhecimentos acumulados

anteriormente e aprenderam a viver socialmente. Dessa forma, fica evidente o papel das mulheres negras na educação das crianças brasileiras antes mesmo que se tornasse formal oficialmente. Reconhecer a importância das amas para a formação do povo brasileiro é reconhecer que o protagonismo das mulheres negras na educação vem de longe.

De acordo com a proposta de Educação Infantil prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o cuidado constitui-se como parte intrínseca ao trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, sendo indissociável à prática educativa. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, atuando de modo complementar à ação da família e da comunidade, e respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido, momentos de cuidado corporal como alimentação, banho, troca de fralda e sono estão presentes nos espaços de Educação Infantil, como experiências relacionais fundamentais na constituição subjetiva das crianças. Essas também eram atribuições importantes das amas durante o período em que perdurou a escravização. Vale reforçar que a forma como o cuidado é conduzido nas instituições de Educação Infantil da contemporaneidade possui intencionalidades que diferem do cuidado praticado pelas amas, entretanto, ainda assim, é possível identificar certas similaridades. Hoje, entendemos o cuidado como ética, um modo atencional e dialógico da relação entre adultos e bebês (GUIMARÃES, 2011). Podemos nos perguntar sobre os contornos do cuidado e da ética na relação entre as amas e os bebês. Também, as práticas de contar histórias e cantar músicas ou canções de ninar eram bastante comuns entre as amas e fazem parte do cotidiano das professoras de educação infantil. Como compreender essas continuidades?²

2.1 - Fim da escravização e entrada das mulheres negras na Escola Normal

A abolição da escravização (fruto da luta dos escravizados, expressa em revoltas, fugas, organização em quilombos, e das pressões dos movimentos abolicionistas) foi um processo complexo e decisivo para as configurações sociais e econômicas que perduram até a atualidade no Brasil (FREITAS, 2017). Em 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei Áurea, com a promessa de liberdade aos escravizados, porém, o fim da escravização não garantiu uma efetiva emancipação do povo negro, uma vez que não foram ofertadas as mínimas condições de

² Essa questão reverbera nessa pesquisa e em na possibilidade de pesquisas futuras.

sobrevivência aos então “libertos”. O Estado não estabeleceu nenhum incentivo ou medida para prover o necessário para sua subsistência, jogando-os à própria sorte. Nessa conjuntura, muitos trabalhadores negros mantiveram as mesmas ocupações, em troca de comida e moradia ou recebendo salários insignificantes, reproduzindo os mesmos moldes do período escravocrata.

No caso das mulheres negras, grande parte permaneceu no mesmo lugar, na cozinha e na limpeza da casa grande. Nessa perspectiva, foram poucas as mudanças na vida das mulheres negras, não causando modificações significativas. Como consequência, a população negra recém liberta foi deixada às margens da sociedade, ocupando funções precarizadas, mal remuneradas e sem prestígio social (FREITAS, 2017).

Mesmo diante de todas as adversidades, foi possível identificar a entrada de algumas mulheres negras nas Escolas Normais. De modo limitado e restrito numericamente, com a graduação em magistério, elas passaram a atuar nas escolas públicas e particulares que se estabeleciam no Brasil durante o início do século XX. Aquelas que se formaram professoras continuaram a trabalhar principalmente na educação de crianças, mas com a regulamentação e sistematização do Estado.

Essas mulheres foram essenciais para a profissionalização do magistério, superando estereótipos e barreiras (visíveis e invisíveis), contribuindo para um projeto de igualdade racial no Brasil (FREITAS, 2017). Algumas delas protagonizaram um outro capítulo da construção da educação brasileira, como é possível observar nos exemplos abaixo, extraídos do estudo de Freitas (2017):

Professora Luciana de Abreu:

Em 11 de junho de 1847, Luciana foi colocada na roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre, tendo sido posteriormente adotada. Ao terminar os estudos primários, ela permaneceu na escola como ajudante e em 1869 foi uma das primeiras mulheres negras a matricular-se na Escola Normal de Porto Alegre, concluindo o curso em 1872, sendo nomeada professora de uma escola pública em 1873. Luciana defendia os ideais abolicionistas e republicanos e se posicionava de forma veemente em relação à emancipação feminina e à igualdade de oportunidades (p. 79).

Professora Antonieta de Barros:

Nascida em 1901, no estado de Santa Catarina, era órfã de pai. Kursou a Escola Normal e após a conclusão do Magistério criou seu curso de alfabetização, chamado “Antonieta de Barros”, cujo público alvo era a população carente, e também deu aulas em diversos colégios em Florianópolis. Além de educadora, Antonieta desenvolveu

trabalhos como jornalista e participou ativamente da vida política, elegendo-se deputada estadual em 1934, a primeira deputada negra do Brasil. (Idem)

A inserção das mulheres negras na educação formal sempre esteve acompanhada de luta e resistência, como evidenciado nas trajetórias de Luciana de Abreu e Antonieta de Barros. Ainda que de forma lenta e gradual comparada às mulheres brancas, as mulheres negras passaram a ampliar sua participação de forma significativa nos espaços educacionais desde o final do século XIX. Assim, a presença das educadoras negras na educação formal encontra-se diretamente relacionada aos movimentos de resistência do povo negro, organizados de múltiplas maneiras na história do Brasil.

Ainda hoje, na atualidade, a trajetória das professoras é atravessada por questões de gênero e de raça (no caso das professoras negras), além da desvalorização social e da baixa remuneração, o que demanda uma permanente luta por igualdade e reparação racial e social. As trajetórias das educadoras negras contemporâneas não podem ser compreendidas apenas a partir do momento em que começaram a exercer suas funções educacionais, é preciso compreender que suas histórias vêm de longe e são marcadas por resistência e enfrentamento ao sistema racista e patriarcal. Mulheres que escolheram a educação como caminho para desafiar o que lhes era posto, que transformaram vidas e garantiram seu sustento e de suas famílias através do trabalho como professoras.

Assim, como mulheres negras, herdeiras e conhecedoras dessa história secular de luta e resistência, é necessário, além de formar profissionais, contribuir para a formação de sujeitos éticos, capazes de entender que a desigualdade a que está submetida a população negra no Brasil assenta-se também na permanência de valores que perpassam a história da sociedade brasileira e que remetem a uma concepção que inferioriza mulheres, negros, crianças e idosos, partindo de um modelo considerado ideal, qual seja o homem, branco e jovem, e os que não se encaixam em tal padrão estão em histórica “desvantagem”. O humano passa a valer o que pode produzir, o que consegue ter, acumular, atribuindo-se valor financeiro até mesmo à afetividade (FREITAS, 2017, p. 89).

As mulheres negras sempre fizeram parte da história da educação, sobretudo da educação das crianças, e é preciso que quem ainda não se atentou a isso, passe a ver a partir de outra perspectiva, com outro enfoque. É necessário que outras narrativas sejam consideradas e valorizadas, que a presença dessas mulheres não seja vista como mera participação, mas a partir

de um viés de protagonismo. Essas histórias devem ocupar lugar de destaque nos debates acerca da Educação Infantil, ressaltando o seu pioneirismo e entendendo-as como produtoras de saber, superando o discurso único branco e eurocêntrico.

Santos e Gomes (2021), em recente estudo com mulheres negras, profissionais da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, entre os cargos de agente de Educação Infantil e professoras de Educação Infantil, reiteram a marca da discriminação presente na trajetória dessas mulheres, seja pelas questões de raça, gênero ou classe social. Ligadas às comunidades, especialmente às creches comunitárias, essas mulheres destacam a importância do processo de profissionalização nas suas vidas, considerando lutas coletivas, a demanda pelo enfrentamento da separação entre trabalho intelectual e trabalho que envolve a disponibilidade corporal e afetiva.

Essas histórias de luta e emancipação são histórias que ocorreram no passado, mas que continuam sendo escritas por diversas educadoras negras, que cotidianamente batalham por maior acesso, reconhecimento e pela garantia de direitos das/dos profissionais da educação e das crianças. Cada trajetória trilhada anteriormente foi fundamental para que o número de mulheres negras na educação fosse mais ampliado, trajetórias que tiveram início com as amas e que seguem ocupando os espaços educacionais, inclusive as universidades.

3 - NARRATIVAS DOCENTES: O QUE PODEMOS APRENDER COM AS PROFESSORAS NEGRAS E SEUS FAZERES COTIDIANOS?

Em seu livro “Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba (2019) traz a pintura de Anastácia, escravizada que teve sua boca coberta por uma máscara de metal. Segundo a autora, a máscara era usada de modo que as pessoas escravizadas não pudessem se alimentar durante o trabalho forçado nas plantações dos produtos que elas próprias plantavam e colhiam. Nesse sentido, a máscara foi utilizada pelos senhores como forma de controle do que comiam os negros escravizados, mas também como estratégia atroz de silenciamento e tortura.

A análise da pintura de Anastácia permite identificar uma série de sentidos e significados que refletem o *modus operante* no sistema colonial, fundamentado em práticas racistas e de subjugação da população negra presentes até a atualidade, reconfiguradas no capitalismo (LIMA, 2020). Como afirma Angela Davis (2016), para a população negra o falar e o silêncio possuem sentidos historicamente importantes e legítimos na luta constante pela liberdade. Concomitantemente, Fanon (2008) aponta que falar é existir absolutamente para o outro, portanto, se negros e negras não são autorizados a falar, é como se não existissem. Apesar da máscara ter sido instrumento real de silenciamento de suas vozes, não impediu que os escravizados concebessem modos de resistência. Conceição Evaristo, em uma entrevista à Carta Capital em 2017, reitera que as pessoas negras sabem falar pelos orifícios da máscara e que às vezes se fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. “E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso, porque nossa fala força a máscara” (apud LIMA, 2020).

Ao referir-se ao artefato usado por Anastácia, Kilomba defende a máscara como afirmação do projeto colonial, nomeando-a como “a máscara daqueles que não podem falar” (tradução literal). Em seguida, propõe alguns questionamentos: “Quem pode falar?”, “O que acontece quando nós falamos?” e “Sobre o que é nos permitido falar?”. Assim, podemos pensar acerca dos limites impostos pela lógica colonial, na qual apenas alguns sujeitos foram autorizados a falar, e sobre os desdobramentos do silêncio mandatório.

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se sua boca não fosse tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, a/o colonizadora/or terá que ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades

da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “quieto na medida em que é forçado a”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019, p.41).

As reflexões propostas por Kilomba suscitam a questionar outros mecanismos de cerceamento das vozes de sujeitos negros. Esses mecanismos deslegitimam produções de intelectuais negras/os, desconsideram as narrativas desses sujeitos, seus modos de pensar e viver o mundo, suas práticas sociais, impedem a presença destes corpos em espaços de poder, ignoram as filosofias africanas e afrodiaspóricas, negligenciam suas lutas e resistências (LIMA, 2020). Dessa forma, é preciso romper com a visão colonizadora que subjuga os corpos e saberes negros e focalizar outras perspectivas, outros pontos, que outras possibilidades sejam colocadas como centralidade. “Quiçá, essa centralidade seja uma das maneiras de rompimento da máscara que insiste em calar e tornar inexistentes vozes outras...” (Idem, p. 68)

Dialogando com Ribeiro (2017), o que se pretende no presente trabalho é evidenciar o grito das vozes dissonantes que têm produzido ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, na tentativa de ressaltar que as máscaras estão sendo estilhaçadas através de práticas transgressoras. Nesse sentido, retomando a discussão proposta na introdução acerca do *lugar de fala*, nós, enquanto pessoas brancas, temos essa demanda; a saber, aprender a escutar essas vozes. É importante que a branquitude/branquidade possa lidar com o confronto gerado a partir do rompimento da narrativa única. Confronto esse que produz mudanças por parte de quem não foi autorizado a falar. É necessário que as narrativas e os conhecimentos dos sujeitos silenciados e deslegitimados pelos ditos “vencedores” ocupem todos os espaços, principalmente o acadêmico.

Entendendo a relevância das mulheres negras para a educação brasileira, como destacado no início do segundo capítulo, as próximas páginas serão dedicadas a discorrer sobre a pesquisa realizada junto a duas professoras de Educação Infantil, Camila Lima e Lorraine Gonçalves. Ambas atuam na rede pública federal, duas instituições de referência que apresentam compromisso com a perspectiva do protagonismo das crianças e com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico crítico e reflexivo. O meu primeiro contato com elas se deu em diferentes momentos.

A primeira vez que escutei Camila foi em agosto de 2021, durante um encontro da disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil. Como estávamos no período remoto, devido à pandemia da Covid-19, o estágio obrigatório presencial foi suspenso, sendo substituído por encontros com professoras de escolas parceiras e com professoras convidadas para dialogar sobre temas que atravessam suas práticas. Camila foi a primeira convidada a compartilhar sua experiência. Ao revisitar o relatório que escrevi ao final da disciplina, me deparei com o seguinte trecho:

Em relação aos encontros de terça-feira à noite, considero todos bastante proveitosos e agregadores. A começar pelas contribuições trazidas pela professora Camila. Sem dúvidas sua fala foi um divisor de águas para mim, inclusive em relação à monografia. Ao organizar sua apresentação através de conceitos africanos e afrodiáspóricos, ela coloca a docência com as crianças como possibilidade de teorização e institucionalização de saberes que foram silenciados e marginalizados durante séculos, mas que estão presentes na própria infância, em sua dimensão mais potencializadora. O conceito de Axé, enquanto energia vital, presente nas crianças, na natureza e nos afetos. O conceito de corporeidade, entendendo o corpo como patrimônio e possibilidade de encontro e expressão. O conceito de oralidade, ligado à memória e à literatura. O conceito de musicalidade e de ludicidade como formas de celebração da vida. O conceito de ancestralidade, como continuidade do passado, como existência e resistência. E, por fim, o conceito de comunitarismo, entendendo a educação das crianças como responsabilidade de toda a comunidade. Por meio de tantos relatos potentes e emocionantes, a fala da Camila me deu uma luz em relação ao tema do Trabalho de Conclusão de Curso. Tinha um desejo de escrever a partir de uma perspectiva antirracista, mas não sabia qual viés abordar. Depois desse encontro percebi que esses saberes e fazeres trazidos por ela são de extrema importância, mas que por vezes não ganham a devida visibilidade. Nesse sentido, fui tocada de tal forma que senti a urgência de estudar esses conceitos e abordá-los através da narrativa de professoras negras. (Relatório Prática de Educação Infantil, 2021)

Já com Lorraine, o primeiro contato se deu através do livro “Educação Infantil: promovendo encontros”, escrito e organizado junto à Priscila Basílio e Danielle Oliveira, e da live de reunião mensal do Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI-RJ), realizada no dia 06 de setembro de 2022. Tanto no livro quanto na live, Lorraine traz questões importantes em relação à educação antirracista, como o fato de que só pode ser traçada coletivamente, uma vez que o racismo não é uma ação isolada, mas um modo de organização social, que estrutura as relações que atravessam a escola. Ela nos lembra também que as discussões e reflexões acerca da superação do racismo e das desigualdades raciais precisam ter caráter cotidiano. Ao não nos posicionarmos diante de tais questões contribuimos para que determinados estereótipos ganhem força, caracterizando alguns grupos como superiores e outros como inferiores, fixando-os nesses lugares.

Além disso, Lorraine propõe alguns questionamentos na live: “Quais as referências positivas e potentes as crianças com as quais eu trabalho têm acesso na escola?” “Quais as posições ocupadas pelas pessoas negras que atuam em nossa escola?” “As pessoas negras aparecem em nossos murais? Se sim, de que maneiras elas aparecem? De que modo seus corpos são vistos na escola?” “E as produções culturais do povo preto? Onde estão as músicas, os artistas plásticos, os fotógrafos e também aqueles que são fotografados, estão pela nossa escola?” “Os brinquedos, dignos de afeto, cuidado e carinho, estão por lá?” “Os brinquedos que apresentam possibilidades de autocuidado corporal que representam a estética do corpo negro, eles estão? E o giz cor de pele?” “O que as crianças podem preferir a partir dos referenciais que disponibilizamos para elas?” “Quais são os lugares que as crianças ocupam nas salas de referências?” “Quem costuma arrumar os espaços e quem costuma sentar no colo na hora da leitura?” “Nossos gostos e preferências não são isentos da manipulação e imposição do que é bom, belo, seguro, desejável e aceitável, bem como a prática pedagógica.” “O corpo preto movimenta outras formas de lidar com o mundo e com a vida que não só as eurocêtricas” (GONÇALVES, 2022).

Ler e ouvir as palavras de Camila e Lorraine despertou-me sentidos que não cabem nessa escrita. A profundidade das discussões propostas provocou deslocamentos e instigou-me a convidá-las a compartilhar suas narrativas em meu trabalho monográfico. O convite se deu através de um e-mail, enviado no dia 10 de novembro de 2022, contendo o seguinte texto:

Prezada professora Camila/Lorraine,
 Meu nome é Giulia de Carvalho Moreira, sou estudante de pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente encontro-me escrevendo o Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela professora Daniela Guimarães. O tema de minha escrita monográfica baseia-se em uma proposta de Educação Antirracista desde a Educação Infantil, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras negras em seus cotidianos.
 Nesse sentido, realizo uma breve contextualização histórica acerca da constituição das primeiras creches e pré-escolas brasileiras, diretamente associada ao processo de escravização, principalmente à promulgação da Lei do Ventre Livre. Tendo em vista a forte influência colonial, atravessada pelo racismo estrutural e institucional, a Educação Infantil foi concebida tendo como centro de análise um referencial branco e europeu, tido como universal, negligenciando os modos de estar no mundo e as contribuições africanas e afrobrasileiras. Apesar da importância da população negra na composição do segmento, principalmente das creches, seus saberes e fazeres foram silenciados e desqualificados, a fim de manter as relações de poder e opressão. Portanto, na linha do pensamento decolonial, busco propor outros modos de compreender a Educação Infantil, ressaltando os conhecimentos, as práticas, as histórias e memórias afrobrasileiras, historicamente silenciadas e invisibilizadas. Para tanto, entendendo o papel fundamental das mulheres negras na educação das crianças pequenas, para além de estereótipos discriminatórios e subalternizantes, julgo ser de

grande importância considerar suas narrativas acerca das vivências enquanto professoras de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, gostaria de convidá-la para uma conversa narrativa, de modo que possamos trocar abertamente acerca da docência com as crianças, rompendo com a linearidade das entrevistas e desestabilizando as relações de poder verticalizadas entre pesquisadora/pesquisada, entrevistadora/entrevistada.

Caso tenha disponibilidade em participar, peço que escolha um dos seguintes dias e horários, podendo ser presencialmente ou remoto:

22/11 (terça-feira) de manhã;

23/11 (quarta-feira) à tarde;

24/11 (quinta-feira) de manhã ou à tarde;

28/11 (segunda-feira) de manhã.

Agradeço profundamente sua atenção.

Att,

Giulia Moreira

Ambas se prontificaram a participar da pesquisa, optando pelo formato remoto, e também ressaltaram a importância do tema proposto no trabalho monográfico. O encontro com Lorraine ocorreu no dia 22 de novembro de 2022 e com Camila no dia 29 do mesmo mês, por meio da plataforma Google Meet, tendo duração de uma hora e duas horas, respectivamente. As conversas foram gravadas, com autorização das professoras, e posteriormente transcritas. A escolha de manter seus nomes reais foi tomada conjuntamente no intuito de revelar a quem pertencem as narrativas, para que sejam devidamente referenciadas, uma vez que constituem parte essencial da elaboração deste trabalho. Já o nome das crianças citadas durante as narrativas foram alterados com o intuito de preservá-las.

Na tentativa de desviar da posição hierárquica que garante certo poder ao pesquisador, busquei formas outras de fazer pesquisa. Minha intenção era romper com a linearidade e hierarquia das entrevistas, nas quais as perguntas são previamente formuladas, seguindo um roteiro. As incertezas e indeterminações que desestabilizam as formas conhecidas de pesquisar podem ser desafiantes à medida em que lida-se com uma entrevista que se desestrutura, se desorganiza e passa a seguir caminhos outros (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA; 2018). Dessa forma, o modelo ordenado de entrevista não daria conta do que se pretendia, foi quando a possibilidade de uma metodologia focada em narrativas para além das entrevistas passou a fazer sentido.

Assim como evocam Sampaio, Ribeiro e Souza (2018), conversar pareceu-me possibilitar “a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e à singularidade constitutivas do próprio encontro” (p. 30). Para os autores, conversar propicia questionar modos autoritários e, às vezes, arrogantes de pesquisar. As entrevistas são dirigidas pelo/a

entrevistador/a, enquanto a conversa presume a circulação da palavra, perturbando as relações de poder verticalizadas, sustentadas em perspectivas colonialistas. A subalternidade não pode ser tida como natural nas relações investigativas, pois é no encontro com o outro que se tem um intercâmbio de palavras, no compartilhamento de pontos de vista, que se vive a experiência da alteridade.

Segundo Certeau (2007), cada vez mais a arte de conversar tem se configurado como metodologia de pesquisa. Conversar está presente na vida de todas as pessoas, conversa-se cotidianamente de diversas formas, poderíamos também conversar enquanto pesquisamos?! Seria a conversa legitimada como modo de fazer pesquisa?! Ao conversarmos estaríamos rompendo com as relações hierárquicas estabelecidas durante a pesquisa?! Estariam a conversa e a entrevista em pólos opostos metodologicamente?

Vale ressaltar que a escolha pela conversa como metodologia de pesquisa não significa que há um binarismo ou oposição entre entrevistar e conversar. São apenas diferentes maneiras de se fazer pesquisa. Dialogando com os conceitos de educação maior e educação menor propostos por Silvio Gallo (2003); Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) defendem a entrevista como uma metodologia maior e a conversa como uma metodologia menor. Assim como a educação menor, a conversa está no âmbito da micropolítica (GALLO, 2003), não possui proprietários e configura-se nas ações cotidianas, no encontro com o outro.

Defendemos que uma pesquisa-conversa, pensada como uma metodologia menor, tem a força da multiplicação dos lados, da quebra de todo círculo em prol dos polígonos (Deleuze; Parnet, 1998, p. 27). São muitas possibilidades de encontro e distanciamentos, múltiplas faces, diferentes ângulos! Diferentes e distintos pontos de vista, tons, ressonâncias, vozes, ecos, gestos, silêncios e silenciamentos. A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ou vir, a escutar, a pensar e partilhar como outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA; 2018).

A decisão de assumir a conversa como viés metodológico pressupõe que a pesquisa não possui objetivos fechados. É preciso estar aberta às questões que podem surgir, aos tensionamentos, aos desalinhos, estar aberta ao imprevisto. São os interesses e as trocas os guias. Nesse sentido, inspirada nos autores e autoras supracitados, que incorporaram a conversa como uma das múltiplas formas de pensar e fazer pesquisa, lancei-me à possibilidade de uma

metodologia que “experimenta jeitos próprios e se arrisca a enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos e investigativos” (SAMPAIO, RIBEIRO, SOUZA; 2018; p. 37).

A proposta de conversar com duas professoras que atuam na educação infantil corrobora com a ideia de uma metodologia menor, uma vez que a educação infantil também ocupa um lugar desprestigiado socialmente. Apesar de algo menor ser entendido como menos importante, aqui defendo um menor que carrega potencialidade. Menor no sentido da sutileza, da miudeza, do que aparenta ser insignificante, mas que possui uma força pujante. Menor-grandeza. Menor-imensidão. Uma metodologia menor que aposta nas diferenças e singularidades, que aposta na atenção ao que já está lá, ao cotidiano e às diversas formas de tecê-lo e reinventá-lo. Conversar sobre os cotidianos, sobre as práticas, sobre o vivido, construir um movimento dialógico-reflexivo e, então, produzir conhecimento.

Em sua tese, Camila de Lima (2020) afirma que pela/na oralidade, os saberes, poderes e querereres são compartilhados, transmitidos e legitimados. Se a fala possui uma grande carga de poder, a escuta também deve ser valorizada. Para ela, nas tradições de matriz africana, a oralidade, a voz e a narrativa, ao serem compartilhadas, marcam a força da palavra como expressão afetiva.

Pensar a narrativa como geradora de circularidade da palavra significa considerar as vozes que habitamos sujeitos, os corpos. Nos saberes africanos e afro-brasileiros cada pessoa carrega outras vozes, de outras pessoas, que compõem a sua própria voz, a sua própria nota vocal. Ou seja, a oralidade, como valor civilizatório afro-brasileiro, reconstrói sentidos partindo de experiências atravessadas corporalmente pelos saberes, palavras, silêncios, ditos e não-ditos (LIMA, 2020).

A ideia de oralidade como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros inspira-se em Trindade³ (2013; 2015) que a traduz como marca de nossa existência. Lima (2020) nos convida a pensar o ato de narrar como parte constitutiva da cultura, das relações entre os sujeitos, da transmissão de saberes a partir das considerações sobre oralidade de acordo com algumas tradições africanas. Na linha dos valores civilizatórios, é possível conceber a narrativa e a conversa como possibilidade de fazer a palavra circular. Narrar gera movimento, dinamismo, criação. A narrativa potencializa-se como modo de partilhar experiências vividas, buscando sentidos que são ressignificados no ato compartilhado de narrar.

³ Azoilda Loretto da Trindade participou da composição do material intitulado “A cor da Cultura”, iniciado em 2004, em decorrência da Lei 10.639/2003, com o objetivo ressaltar os valores da cultura afro-brasileira, através de materiais audiovisuais e ações culturais. A autora discorre acerca da presença dos valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil, trazendo elementos da cultura africana que foram ressignificados em território brasileiro, fortemente atravessados por modos de viver e pensar em resistência ao sistema colonial e à opressão da escravização.

Nessa perspectiva, o compartilhamento de narrativas constitui-se como o cerne da pesquisa, pois além de transcender à impessoalidade acadêmica, na qual pesquisadores/as e pesquisados/as ocupam lugares demarcados, contribui para repensarmos as nossas próprias práticas, revelando seu caráter formativo. É importante afirmar que a pretensão não é analisar, muito menos encaixotar, as narrativas das professoras, mas reverenciá-las. Considerando o potencial transgressor e emancipador de suas práxis, resalto a contribuição significativa das narrativas de Camila e Lorraine para o ambiente acadêmico e para a educação.

Por mais que toda narrativa seja singular, existem atravessamentos imbricados na estrutura de opressões que modulam as vivências cabíveis a determinados indivíduos. “Nesse sentido, quando apresentamos nossas narrativas, apresentamo-nos de maneira coletiva, atravessadas pela trajetória que é singular, mas ao mesmo tempo plural por construção de natureza social. E esse limbo nos alimenta, nos inquieta” (BARONI, SANTOS; 2021). Assim, o que as trajetórias individuais de Camila e Lorraine têm a contribuir para a construção de práticas coletivas em prol de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais? Seriam seus fazeres somente individuais ou perpassados por saberes coletivos?

A escolha metodológica de trazer a narrativa de duas professoras negras passa pela compreensão da singularidade do olhar das mulheres negras acerca das questões étnico-raciais, singularidade marcada por aspectos individuais e coletivos (FREITAS, 2017). Individuais por se tratar de trajetórias marcadas, em algum momento, pelo preconceito, pela discriminação, sentidos de modo singular por cada sujeito, e também pela busca individual de ascensão aos estigmas impostos. E coletivos no sentido de construir, através de suas práticas pedagógicas, referenciais que contribuem para a superação da narrativa hegemônica, excludente e colonial. Portanto, por terem suas vidas diretamente atravessadas, mas, principalmente, por serem muito além de vítimas do racismo, entendo que as professoras em questão, abordam com propriedade aspectos fundamentais para traçarmos uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais.

Camila Machado de Lima e Lorraine de Andrade Branco Faria Gonçalves, pedagogas formadas por duas instituições de ensino superior públicas e de referência, construíram uma bonita e consistente carreira acadêmica, sendo a primeira doutora e a segunda doutoranda. Ambas atuam na Educação Infantil há cerca de 10 anos, dos quais foram majoritariamente dedicados à rede pública. Apesar de possuírem trajetórias únicas e autorais, é possível identificar encruzamentos que revelam certas proximidades que vão para além da coincidência. Suas narrativas carregam a potência de duas mulheres negras que buscam em suas práticas cotidianas oportunizar às crianças contextos que valorizam as histórias e culturas africanas e

afro-brasileiras, rompendo com o discurso único. Dessa forma, afirmando a importância das narrativas de Camila e Lorraine para o presente trabalho, a seguir serão compartilhados alguns trechos das transcrições que, muitas vezes, serão mantidos na íntegra na tentativa de trazê-las para este espaço-tempo mais como produtoras de conhecimento do que como analisadas.

Assim que começamos nossa conversa, pedi para que compartilhassem um pouco sobre suas trajetórias. Lorraine contou que começou a trabalhar na Educação Infantil ainda no Ensino Médio.

Eu não fiz o Ensino Médio Normal, eu fiz o geral mesmo, em uma escola particular em Teresópolis, minha cidade. Para eu conseguir a bolsa, eu tinha que trabalhar como auxiliar de turma, na Educação Infantil, e tinha que passar para uma Universidade Federal sem fazer cursinho. Eu trabalhei durante os 3 anos do Ensino Médio como auxiliar de turma e quando não estava na escola, trabalhava em uma imobiliária com a amiga da minha tia para poder juntar dinheiro, porque eu sabia que precisava passar em uma Universidade Federal, então eu ia ter que ter dinheiro para viver aqui. Nos finais de semana eu trabalhava como recepcionista de restaurante. Eu tinha pânico de Educação Infantil, tinha pânico de escola, falava “não, não quero ser professora, quero ser psicóloga e trabalhar com as crianças no consultório”. Quando eu passei para a Universidade, eu passei para Pedagogia na Unirio e para Psicologia na UFRJ. A Psicologia na UFRJ era integral e era para o segundo semestre, na época a gente podia fazer as duas coisas, só que é isso, eu, uma mulher preta, vindo do interior, não tinha condições de estudar o dia inteiro, entrar 7 horas da manhã na UFRJ e sair às 10 da noite na Unirio. Então eu acabei não pegando a Psicologia e fiquei só com a Pedagogia mesmo na Unirio. (GONÇALVES, Lorraine)

Já para Camila, a entrada na Educação Infantil passou por uma influência familiar, uma vez que o magistério foi o destino de alguns de seus parentes.

Eu venho de família negra, a família da minha mãe é toda negra e a família do meu pai é toda misturada. O meu pai eu o leio como branco, não branco branco, mas aquele branco nordestino (risos). A família da minha mãe é negra e a família do meu pai, meu pai tem 12 irmãos, metade é negra e metade é esbranquiçada. Na família da minha mãe as pessoas ou iam para a área de saúde, auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem, ou elas viravam professoras. Minha mãe é enfermeira, eu tenho uma tia enfermeira, duas tias professoras, um tio que era professor, já tem estudos até pensando sobre isso. Essas categorias eram que, se não fosse virar empregada doméstica, trabalhar em casa de família, essas eram as opções de formação que eram mais próximas, mais técnicas. O desejo de ser professora tem uma questão das referências que eu tinha de família, mas depois de um tempo foi sendo uma escolha mesmo muito consciente (LIMA, Camila).

A entrada na Pedagogia nem sempre é propriamente uma escolha consciente, pois está relacionada a diversos fatores que aliam-se às dimensões de raça, gênero e classe. Muitas optam pela carreira no magistério por conta de familiares que atuam como professoras/es, além disso, a possibilidade de formar-se docente surge como oportunidade de transcender socialmente,

principalmente tratando-se de pessoas negras, que possuem seu destino atravessado pela estrutura racista que insiste em colocá-las em posições socialmente subalternas.

Essas mulheres negras, ao se tornarem professoras, ‘saíram do seu lugar’, isto é, do lugar predestinado por um pensamento racista e pelas condições socioeconômicas da maioria da população negra brasileira - o lugar da doméstica, da lavadeira, da passadeira, daquela que realiza serviços gerais -, para ocuparem uma posição que, por mais questionada que seja, ainda é vista como possuidora de status social e está relacionada a um importante instrumento: o saber formal (GOMES; 1996; p. 77 e 78).

Ainda que as narrativas de Lorraine e Camila deixem transparecer que a escolha de ser professora de Educação Infantil não tenha sido consciente desde o início, também é possível observar o quanto os atravessamentos étnico-raciais interferem nessa escolha, que vai se tornando cada vez mais consciente à medida que vão identificando esses marcadores.

É muito estranho porque quando eu morava em Teresópolis, eu não fazia a menor ideia da discussão racial. Tem uma série de coisas aí. Quando você vai começando a ler, começando a entender e problematizar as situações, eu fui observando que a minha entrada na Educação Infantil já se deu de uma forma muito racialmente marcada. Quando eu já começo a ter que trabalhar e estudar para dar conta de passar em uma universidade federal sem fazer um cursinho, coisa que todos meus amigos da escola privada estavam fazendo, isso já diz uma marcação social, classista e de raça pela qual eu precisei passar nesse começo da vida profissional. É óbvio que eu aprendi muitas coisas nessa escola, mas eu também não posso fechar o olho para essa coisa pela qual eu passei. Eu sempre fui estudante trabalhadora, eu sei que tem pessoas que passam por isso, inclusive não negras, mas isso marca muito nossa trajetória e nos limita a uma série de coisas. Agora no doutorado eu estou precisando fazer curso de inglês, que eu não consegui fazer antes, por falta de tempo, falta de grana, por falta de uma série de coisas (GONÇALVES, Lorraine).

A percepção em relação às marcas causadas pelo racismo na trajetória de Lorraine possibilitou um outro olhar em relação aos desafios e às adversidades impostas em seu caminho. Ser estudante trabalhadora é a realidade de muitas pessoas, porém, ao se tratar de estudantes negras, esse número torna-se ainda mais expressivo, o que gera diversos impactos e limitações na formação acadêmica. Ter consciência desses atravessamentos viabiliza a compreensão de que não basta o esforço individual, pois há uma estrutura social que privilegia uns em detrimento de outros. Entretanto, esse despertar, muitas vezes, vem acompanhado por um processo dolorido, uma vez que quanto mais consciente, mais se revive situações de ressentimento. Como revela Camila,

É difícil para pessoas negras ter formação sobre isso, porque vem com dor, vem com sofrimento, até você perceber a potencialidade histórica dos corpos negros quer um

tempo. Eu chego na Educação Infantil e isso aparece timidamente quando eu vejo que a maioria das crianças lá são brancas, eram, agora o cenário público já mudou bastante. Apesar de ser sorteio, isso me incomodava, porque eu fui essa criança também que estudei boa parte da minha vida em um espaço majoritariamente branco. Situações foram acontecendo. Eu digo sempre que as crianças estavam gritando, as crianças e as famílias, de uma maneira muito silenciosa e a partir de gestos, aquilo foi me chamando atenção de uma maneira muito peculiar. A partir daí eu falei “é isso, vou começar a me dedicar a olhar para trás da minha história, também fazer um movimento de Sankofa, retomar algumas origens, procurar algumas origens, possibilidades de origens que a gente não encontra, mas de alguma forma se fortalece e se alimenta de uma diversidade muito incrível, porque a história da população negra não começa na escravidão. Então se a gente coloca esse ponto de partida como a escravidão, qualquer coisa depois disso vai ser evolução (LIMA, Camila).

O processo de construção da identidade da mulher negra como docente, muitas vezes, pode ser árduo e controverso, pois envolve uma volta ao passado. O estudo acerca das discussões étnico-raciais e a consciência dos impactos do racismo na vida pessoal e profissional exige um movimento individual de reflexão sobre a própria história, que pode vir acompanhado por uma busca pela origem. Ao investirem em formações que abordam outros referenciais, que não somente os eurocêntricos, e que propõem um outro olhar em relação à estética do corpo negro, as professoras são convocadas a elaborar novas significações às suas histórias, suas condições sociais e às suas próprias estéticas (OLIVEIRA; GONÇALVES; FERNANDES; SANTOS; 2022). A participação em coletivos, redes de fortalecimento e apoio e a busca por leituras e grupos de estudos são possibilidades de formação que oportunizam ressignificações para suas próprias vivências e para a história da população africana e afro-brasileira. O fortalecimento e a afirmação da identidade negra faz parte de um processo, que por mais que parta, em muitos casos, de uma iniciativa individual, requer espaços de reflexão e reelaboração, de modo a prover mecanismos de fortalecimento da autoestima e de reconhecimento da identidade das próprias professoras e destas para com as crianças.

A prática docente constitui-se como um desafio diário, visto que é perpassada pelas questões sociais e relações de poder que adentram também o espaço escolar. A forma como as professoras vêem o mundo, suas escolhas, opiniões e práticas pedagógicas não estão alheias a estas questões, mas diretamente relacionadas às condições dessas mulheres na sociedade. Ao levarmos em consideração que grande parte das professoras negras que atuam na Educação Infantil vivenciou experiências despotencializadoras e situações contaminadas pelo racismo na escola durante a infância, cabe o questionamento em relação ao impacto dessas vivências em suas vidas ao tornarem-se adultas e buscarem atuar na profissão docente.

Quais ações e práticas são possíveis quando crianças violentadas pelo racismo se tornam adultas e regressam para a escola como professoras? Como a violência racista

que marca a memória de infância das professoras negras vai interferir nas suas práticas pedagógicas e nas suas práticas antirracistas? (OLIVEIRA; GONÇALVES; FERNANDES; SANTOS; 2022; p. 74).

As indagações formuladas acima estão presentes no livro “Educação Infantil: promovendo encontros”, no capítulo 3, “Educação Infantil Antirracista”, escrito por Lorraine e outras três professoras negras, Danielle Oliveira, Lygia Fernandes e Núbia Santos. Durante a conversa, trouxe essas duas perguntas na tentativa de mobilizar reflexões sobre o modo como as memórias da infância na escola interferem em sua prática docente.

Quando eu era criança eu sempre sofri muito em relação ao meu cabelo. Não à toa na adolescência eu fui alisar. Eu sofria por vários lugares, desde a escola até minha mãe mesmo, que não deixava o meu cabelo solto de jeito nenhum, não ajeitava meus cachinhos. O que eu sempre faço com as crianças é uma valorização dessa autoimagem positiva e agradável que as crianças negras têm. Eu sempre faço questão de dizer para elas o quanto elas são bonitas, o quanto elas são interessantes, que elas são inteligentes, que seus cabelos são bonitos, aí brinco de fazer... Do mesmo jeito que a gente sempre brinca com a criança que tem cabelo liso, que a gente faz uma coisa, faz outra, eu faço também como cabelo das crianças negras. (...) Então, assim, o cabelo para mim é uma das questões. Eu me lembro muito de uma criança no município que a mãe falou para mim que ia fazer uma escova progressiva na criança de 3 anos. Eu falei “ah não, você não vai fazer. Todo dia eu vou mandar ela para casa com o cabelo mais lindo que você possa imaginar, que você não vai precisar alisar”. Aí eu todo dia, todo dia, sem brincadeira, eu podia perder muito tempo, mas eu ficava ali, não era perder, mas investir tempo na beleza daquela criança. Era uma criança branca, mas como cabelo muito crespo e com traços negróides. Tinha uma coisa do apagamento daquilo que era dos seus traços negróides. Aí eu falei “não, vamos!” Todo dia eu fazia um turbante... A mãe “mas esse tecido...” “É de presente! Em casa você faz de novo com ela. Olha como fica lindo!” Ela ficava toda assim, se achando linda, bonita. Essa é uma das ações que dizem muito de um lugar muito pessoal. De um lugar de transformar essa dor em potência. De fazer com que outras crianças não precisassem passar por isso (GONÇALVES, Lorraine).

O relato de Lorraine traz os reflexos do racismo em suas vivências durante a infância que repercutiram diretamente na construção de sua identidade e na forma como se via. Desde muito cedo as crianças são expostas ao processo de categorização social, passando a perceber as diferenças de cor de pele, de cabelo, de traços físicos, e o modo como a sociedade classifica essas variações. Ou seja, “é a sociedade que ensina como aquela identidade deve ser valorizada” (DAVEY, 1975, apud CAVALLEIRO, 2014, p. 28). Nilma Lino Gomes (2006), define o cabelo como marca identitária negra, como símbolo de resistência cultural, não somente como parte do corpo biológico, mas do corpo social (SANTOS; SODRÉ, 2020). Nesse sentido, para as crianças negras, o cabelo é alvo de uma das primeiras manifestações racistas, marcando como são entendidas socialmente. A rejeição aos traços negróides e o desejo de tornar-se o mais próximo possível à identidade branca são introjetados desde a mais tenra idade, causando danos significativos para a constituição da subjetividade dessas crianças.

Como afirma Lima (2020),

falar de cabelo crespo na academia, nas pesquisas, é legitimá-lo e encontrar um lugar para re-existir. Nossos cabelos – e nossos corpos negros – foram negligenciados, silenciados, embranquecidos, alisados, domados, diminuídos. Nas escolas, há crianças que sonham com o dia em que irão alisar seus cabelos, há crianças que esfregam sua pele no banho para clarearem (como um dia eu também o fiz); há crianças já alisadas e relaxadas; há crianças que não brincam com a outra que é negra; há crianças que não se reconhecem negras; há crianças que acham a palavra “negro”/“negra” feia e ofensiva; há sujeitos negros e não-negros que esperam por se encontrar e por se descobrir neste processo de afirmar e criar uma sociedade, uma educação e práticas que sejam antirracistas! (p. 193)

Agir no caminho contrário aos estigmas consolidados socialmente é um processo árduo que exige um investimento por parte das professoras que um dia ocuparam a posição em que estão as crianças negras na Educação Infantil. Ao ressignificarem a forma como compreendem a estética do corpo negro, ressignificam também suas histórias, sua condição social e sua própria estética. O fortalecimento e a afirmação da própria identidade negra por parte das professoras favorecem o processo de fortalecimento da autoestima e reconhecimento da identidade das crianças. A ideia de transformar a dor em potência, proposta por Lorraine, parte de um lugar pessoal de quem sentiu e viveu a perversidade do racismo e, por conseguinte, pretende através de suas práticas oportunizar outras vivências às crianças, de valorização e enaltecimento de suas raízes. É sobre entender a importância de potencializar a estética negra, de atuar em contraponto ao que a sociedade impõe, de ocupar os espaços escolares e de ser uma referência positiva para as crianças.

O título da Tese veio a partir daí. Já tinha dois anos que eu fiz o corte da transição e essa criança no primeiro dia de aula, que nemera da minha turma, disse que o que ela mais gostou na escola foi do meu cabelo. E eu fiquei assim... “O que é isso? Como assim o que ela mais gostou dessa escola tão legal, interessante, com espaço, com natureza e brincadeira, lúdica, divertida, e o que ela mais gostou foi do meu cabelo?” Isso, para uma criança de 4 anos, diz muito. Diz muito para mim como pessoa, mas diz muito de escola, como um todo. É como se ela dissesse assim: “não adianta ter isso tudo!” Não adianta ter essa escola maravilhosa, não adianta ter o parquinho, ter árvore, luz do sol, não ter escada, ter uma sala ampla, ter duas professoras... É como se ela dissesse isso. Não adianta ter tudo isso, porque o que ela mais gostou foi do meu cabelo. O meu cabelo não é o meu cabelo Camila, é raiz, é aquilo que talvez ela nem esperava encontrar em uma escola. Claro, é uma criança de 4 anos, mas é uma frase que diz muita coisa, muita coisa. Para uma criança negra não adianta ser uma escola que tem todo esse discurso da infância, da liberdade, do brincar livre, da cultura de pares, da natureza, de ateliê, se essa escola não olha, não vê a cor desse corpo, se não vai trazer referências e potencializar essa infância (LIMA, Camila).

Com o avanço do discurso acerca da educação das crianças de 0 a 5 anos, rompendo com a noção de Educação Infantil como fase preparatória para o Ensino Fundamental, passaram

a ser consideradas outras perspectivas de infância. É inegável a importância das discussões que têm fundamentado os currículos voltados à Educação Infantil, retratadas nos marcos legais que orientam a docência com as crianças pequenas. No entanto, essas discussões partem de referenciais majoritariamente branco e eurocêntricos. Não há como ignorar a contribuição dessas produções, porém, é fundamental a compreensão de que somente elas não bastam. É preciso pautar outros referenciais, produções baseadas em concepções africanas, afro-brasileiras e indígenas, que contribuem para uma proposta de Educação Infantil que vai de encontro à colonialidade do saber e do ser (MIGNOLO, 2014).

Para além de uma reelaboração das diretrizes e bases curriculares que orientam a Educação Infantil, de modo a considerar outras narrativas, o relato acima evoca a pensar que uma prática embasada em referenciais contra-hegemônicos é de suma importância, mas há algo que extrapola a práxis. Há algo que é sobre presença, sobre ser, sobre corpo. Como evidencia Camila, “não adianta ter o parquinho, ter árvore, luz do sol, não ter escada, ter uma sala ampla, ter duas professoras”, aspectos tão pertinentes para uma Pedagogia da Infância, mas que não são suficientes para o processo de constituição da subjetividade das crianças negras. A teoria não sustenta algo que é sobre o encontro. O encontro entre corpos negros gera uma identificação capaz de potencializar o processo de subjetivação e construção da identidade. Dessa forma, a presença de professoras e professores negros na Educação Infantil vai muito além de trabalhar a partir de outros referenciais, trata-se de ser referência com a própria presença, de representar outras possibilidades de ser e ocupar os espaços.

Eu vivi muitas situações que estão narradas na Tese que foram nesses encontros, não foram a partir de uma prática, uma educação antirracista e tal. Tinha a ver com o meu corpo, tinha a ver com ser professora negra, tinha a ver com a minha consciência e com a forma que eu comecei a me aproximar das crianças negras na escola (LIMA, Camila).

Inspirada em bell hooks, Camila refere-se a esses encontros como ensaios de celebração, que, segundo ela, são momentos em que os corpos, principalmente negros, estão celebrando.

Em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros, já que são nossos corpos os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena. Celebrando os nossos corpos, participamos de uma luta libertadora que libera a mente e o coração (HOOKS, 2005, p. 8).

Durante a conversa, Camila revelou que a partir da boniteza dos encontros que viveu com as crianças foi desenvolvendo uma educação antirracista, buscando princípios mas que não estão a par de si mesma. Esses encontros passam por um atravessamento corporal, *“olho para essas crianças e eu me vejo, de alguma forma elas olham para mim e, não que elas se vêem, mas se vêem de alguma maneira, tem algo que elas já sabem que nós somos parecidos de alguma forma”*. É possível identificar a potência desses encontros e a relevância do reconhecimento de si no outro por meio do seguinte relato:

Uma primeira situação muito emblemática para mim foi a da Amanda, acho que coloco isso na Tese. A gente fez uma apresentação, abertura da semana literária, e no final a gente chamou as crianças para dançar. Eu fui diretamente nela. Ela nemera da minha turma. Eu olhei para ela e “dança comigo?” Ela levantou, dançou comigo, rimos e tal. Eu não sei dizer se foi uma escolha consciente ou inconsciente, eu não sei... Eu olhei para ela e me vi criança. Eu vi aquela criança que tinha que dançar sempre com meu primo, que estudou comigo, que era um menino negro. Já tinha uma situação de auto ódio. Eu não queria dançar com ele, eu queria dançar com os outros meninos que não eram negros. Mas a professora que também era negra, isso no jardim de infância, quando eu tinha 3, 4 anos, eu era exatamente a escolhida. Eu consigo ter um pouco dessa memória. Mas a de 4 anos eu consigo lembrar muito forte, a de dançar e a professora negra sempre me colocar com meu primo negro. Depois, lembrando isso, eu não sei se ela me protegeu, protegeu a gente porque éramos um dos poucos negros na turma, ou se era algo do tipo “como é que eu vou colocar uma menina branca com um menino negro e uma menina negra com um menino branco?” Era uma escola totalmente branca, como a professora ia lidar com isso?! Não sei, eu fiquei imaginando o que podia passar pela cabeça dela. Quando eu chamo a Amanda, não sei, é uma coisa muito do corpo. Eu não lembro de fazer isso consciente, “vou chamar a Amanda”. Eu só olhei para ela e chamei ela. A gente pode chamar isso de várias coisas, até de ancestralidade, porque de alguma forma algo da nossa potência, do nosso corpo, de memória que a gente traz de alguma forma nesse encontro naquele espaço, naquele território. A mãe dela, depois, veio falar comigo. A primeira coisa que a mãe diz é “que bom que você está aqui!” Eu fico assim “caraca, será que ela me conhece de algum lugar?” Na hora eu não entendi porque ela falou isso. Eu fiquei “será que é uma conhecida da minha mãe?” Eu fiquei tentando fazer as conexões muito rápido. E aí ela emendou “que bom que você está aqui, é importante para a Amanda e para as crianças negras verem onde a gente pôde chegar”. Nossa, meu olho encheu d’água, a gente se abraçou (LIMA, Camila).

A narrativa acima possui múltiplas questões imbricadas. Apesar de suscitar diversas discussões importantes, no momento limito-me a debatê-la a partir da perspectiva da corporeidade. Azoilda Loretto da Trindade (2010) refere-se à corporeidade como um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, uma vez que, durante o período escravocrata no Brasil, africanas e africanos foram sequestrados de seus territórios e trazidos somente com seu corpo, o que reafirma a necessidade de valorizá-lo como patrimônio. De acordo com a autora, corpo é vida, potência, possibilidade, presente. “Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias” (TRINDADE, 2006, p. 99).

Em sua tese, Camila declara que a dança é uma forma de valorização dos corpos na Educação Infantil, que passa pelo entendimento de corpo como possibilidade criativa de saberes coletivos e compartilhados (LIMA, 2020). Enquanto dançavam, quais histórias Camila e Amanda contavam? Seria possível as memórias negativas de Camila ao dançar na Educação Infantil serem ressignificadas à medida em que seus corpos estavam em comunhão tecendo novas histórias? Dançar seria um ensaio de celebração? O que revela o corpo de Camila ao convidar Amanda para dançar?

É importante ressaltar que corpo não é campo neutro. No relato acima não se trata de qualquer corpo, mas de corpos negros, atravessados por experiências individuais e coletivas de dor, sofrimento, mas também de resistência e subversão. Por mais que as crianças pequenas ainda não tenham dimensão da forma como o racismo historicamente intervém na vida de sujeitos negros, já conseguem identificar as sutilezas do que significa habitar um corpo negro (LIMA, 2020). Para além das marcas do racismo em seus corpos, cabe afirmá-los como potência, liberdade, criação. O encontro entre os corpos de Camila e Amanda, corpos negros, é também uma possibilidade de celebrar suas existências, de celebrar esses corpos que agem, movem, contestam, vibram, sonham e resistem (GOMES, 2017).

Com base nessa discussão, algo fundamental a ser repensado é em relação à maneira como vemos os corpos das crianças, tanto negras quanto brancas. Quais lugares elas têm ocupado cotidianamente? De quais modos os estigmas e construções sociais têm influenciado nas posições assumidas pelas crianças? Como as professoras e professores têm intervindo no sentido de romper com os papéis e lugares predeterminados socialmente?

Uma coisa que eu sempre falo é como a gente, que é professor de educação infantil, precisa ter um olhar muito atento para as sutilezas. Eu estava como coordenadora do CAP e tinha uma turma que tinha uma menina muito loira, muito branquinha, padrão, olho claro, e uma menina negra, tão linda quanto a menina branca, com os cabelos cacheados assim, super lindas, muito amigas, mas toda vez era a menina branca no colo na hora de contar história e a menina negra arrumando as camas na hora que todo mundo acordava. Eram sempre essas posições. Não era que as professoras faziam isso propositalmente, às vezes as professoras estavam contando história e a menina branca pediu para sentar no colo... Também a menina negra fazia um movimento já automático de arrumar as camas. Eu lembro de ter entrado umas 3 vezes em sala e ter percebido isso, aí eu fiz uma reunião como o grupo e falei “olha, a gente tem que ficar atenta. Essas crianças estão ocupando sempre as mesmas posições. A gente precisa olhar para isso e fazer mudanças para que a criança negra possa estar num lugar de protagonismo letrado e essa criança branca também possa estar em um momento de arrumação, possa entender que isso também é importante e que isso não é função só de um corpo, só de uma cor”. Já tive situações também com meninos negros, eram sempre muito difíceis, eram sempre eles os impossíveis. Nos momentos que você oferece para essas crianças outra possibilidade de protagonismo, quando você começa a colocá-los à frente do grupo. “Akin sabe fazer isso muito bem”. “Fulano vai lá, ajuda seu amigo porque você sabe fazer isso”. Quando você começa a oferecer outras possibilidades de posição para essa criança frente ao grupo,

a criança também vai se sentindo parte desse grupo de uma outra maneira (GONÇALVES, Lorraine).

A situação narrada por Lorraine enfatiza a relevância do olhar atento das/os docentes acerca das movimentações e dos papéis estabelecidos pelas crianças. Ao observarem o tratamento dado e a posição ocupada por sujeitos negros em diferentes contextos, as crianças internalizam essas atribuições, passando a reproduzi-las em suas culturas infantis. O desejo de adequar-se à cultura dominante e a apropriação de valores e ocupações impostas pela estrutura racista se dão desde a mais tenra idade, o que exige um movimento contrário por parte das professoras e professores de Educação Infantil. As manifestações simbólicas reverberam diretamente nas relações infantis, de modo que, durante o processo de socialização, as crianças estejam expostas a situações racistas. Assim, a atenção às sutilezas e às representações elaboradas pelas crianças torna-se essencial para que as práticas cotidianas tenham como propósito a desconstrução de papéis engessados, apostando em diferentes possibilidades de protagonismo.

Ferreira e Vieira (2022), apontam que a dimensão micropolítica sustenta as práticas cotidianas, “ao potencializar a afirmação das diferenças étnico-raciais que se manifestam na escola e a partir das múltiplas linguagens (...) que usamos para a interpretar os saberes e estabelecer parcerias com as crianças” (p. 6). Dessa forma, o desenvolvimento de microações afirmativas, entendidas como estratégias contra as ideologias racistas difundidas historicamente (SOUZA; SILVA, 2018), pode contribuir para o desmantelamento das relações de exclusão que perpassam o ambiente escolar. Ou seja, microações expressas na intencionalidade das práticas pedagógicas em prol de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, considerando a amplitude dos gestos, o movimento, a interação com o outro, com o espaço e o objeto (FERREIRA; VIEIRA, 2022).

Entendendo o cuidado como intrínseco ao processo educativo, praticá-lo na perspectiva das microações afirmativas é compreender que os tempos, espaços e as movimentações devem estar favoráveis para que as crianças negras também se sintam queridas, amadas e acolhidas (OLIVEIRA; GONÇALVES; FERNANDES; SANTOS; 2022). É importante que o cuidado na Educação Infantil se dê de modo a garantir que todas as crianças tenham direito ao colo, ao afeto e ao respeito, não somente as crianças brancas. Para tanto, é preciso que a/o docente atente-se às sutilezas do cotidiano escolar, às pequenas/grandes violências que vitimizam as crianças negras.

Retomando a discussão sobre a celebração dos corpos pretos, ao pautarmos uma Educação Infantil para as relações étnico-raciais, é fundamental a atenção para que não se reduza o debate e as vivências das crianças negras apenas ao racismo, como nos lembra Camila.

Algo que eu não botei na tese, é um refluxo pós tese, que é quando a gente vai falar de infância negra, de criança negra, educação antirracista na Educação Infantil, acho que o cuidado que a gente precisa ter é não reduzir a infância dessas crianças, a experiência de vida dessas crianças, ao racismo. E é algo que acaba acontecendo muito. Claro que o racismo existe, não tem como negar, não é deixar de falar que ele não vai acontecer, não vai aparecer, mas tem algo que é reduzir... “Vamos falar das infâncias negras... Pá, racismo”. Quando eu rememoro o que eu coloquei na Tese e em outras situações que eu já compartilhei, em outros lugares, outros textos, tem a ver com essa celebração, com a celebração dos nossos corpos. Diferente do racismo, nós somos pessoas, nós somos seres, nós temos nossas energias vitais, nós somos pessoas potentes e sofremos racismo, não como algo que vem primeiro. Eu fico pensando que a gente sabe muito o que a gente não quer, o que a gente não quer para as crianças negras, mas eu fico pensando o que a gente quer para essas crianças. Eu tenho dificuldade um pouco, quando fala de educação antirracista, o meu foco, a minha centralidade são as experiências negras, a criança negra vai ter uma centralidade nas minhas falas. “Ah, e as crianças brancas? E as crianças que não são negras?” Eu acho que elas vão se beneficiar e muito de qualquer prática nesse sentido. Não são elas que têm o cabelo menos tocado, menos acarinhado, não são elas que ganham menos colo, que já não se aceitam com 3, 4 anos. Essas crianças realmente vão ser as primeiras a receber meu colo, vão ser as primeiras que eu vou olhar, vão ser as primeiras que vão ter uma atenção, não no sentido de “ah, tadinha, porque vive isso...” Não, tem uma coisa que a sociedade não faz e vai matando nossos corpos aos poucos, tanto fisicamente quanto psicologicamente, quanto a infância dessas crianças. O que eu puder oferecer de colo, de carinho, de palavras que potencializem elas, eu vou fazer, porque essa palavra volta para mim, sabe?! Aquilo que eu não pude ter quando criança, mas quando eu digo para aquela criança, eu escuto também. Eu vou falando e lembrando que eu não tive, mas essa criança ainda está aqui comigo (voz embargada). E as crianças brancas, de alguma forma, vão se beneficiar de um processo que é das referências que você vai levar, da literatura, brinquedos, histórias, músicas e materiais. Elas vão se beneficiar muito no sentido de perceberem que elas não são centro. Claro que a gente sabe que isso não é totalmente automático, mas elas vão conseguir ver corpos negros também contando história, também fazendo coisas importantes, sendo pessoas importantes, coisas muito antigas que também foram criadas e inventadas por pessoas negras, vão saber histórias também desse continente, vão ter oportunidade, claro que se fosse ao longo prazo seria muito mais interessante, mas a gente vai olhar para a realidade em que a gente está que é a Educação Infantil. Elas podem ver que o mundo é mais diverso. Diverso não no sentido de que “somos iguais, mas temos diferenças e todos somos especiais”, nesse sentido humano. Mas no sentido de, acho que eu falo isso na Tese, olhar para um livro de história, que tenha uma personagem negra na capa e talvez não dizer automaticamente que se trata de uma criança que mora na rua (LIMA, Camila).

Tratar a Educação Infantil a partir de uma abordagem antirracista é crucial, porém, não basta limitar-se às experiências de racismo. Atuar em prol de uma educação antirracista é também compreender e celebrar a potencialidade, a sabedoria e os ensinamentos afro-brasileiros e africanos. É reconhecer que os corpos negros comportam histórias e saberes praticados (LIMA, 2020). Corpos que revelam vivências muito além do racismo, que antes de tudo são compostos por Energia Vital.

Trindade (2010), ao abordar o conceito de Energia Vital, como valor civilizatório afro-brasileiro, conclui que tudo que está vivo possui energia vital, axé, e está em interação. Ela nos convida a pensar as crianças como seres sagrados, divinos, cheios de vida. Nessa perspectiva, é possível considerar a infância como energia vital, como força que cria e sustenta a vida, que vive o tempo presente (LIMA, 2020). Partir do princípio de que as crianças negras são repletas de energia vital passa pelo entendimento de que possuem potencial criador, de reinvenção, para a alegria. Antes de serem acometidas pelo racismo são essencialmente vibrantes, e essa deveria ser a dimensão primordial para uma educação antirracista.

Promover práticas antirracistas não é somente combater o racismo, é ter uma visão crítica em relação aos materiais que carregam conteúdos viciados, imagens depreciativas e noções preconceituosas sobre os povos e culturas não originárias do mundo ocidental (OLIVEIRA; GONÇALVES; FERNANDES; SANTOS; 2022). É perceber que os murais e paredes da escola, os livros e as histórias contadas referenciam majoritariamente pessoas brancas. É trazer outras ontologias, outras referências e narrativas. É planejar e organizar contextos que valorizem a cultura e estética negra e que favoreçam a construção de uma autoestima positiva por parte das crianças negras. É entender a importância do papel do/a professor/a como ampliador/a de conhecimentos, mas também como quem oferece outras possibilidades de ver o mundo.

Eu vou sempre tentando fazer as escolhas, eu coloquei isso no grupo de professores, a gente trabalha com projetos, interesses das crianças e tal, aquela coisa toda... Mas eu fico “gente, projeto, interesse das crianças nunca chega, não é na questão racial, ela nunca chega em África, ela nunca chega na afrobrasilidade, ela nunca chega na negritude, sabe? A gente puxa vários fios, chega na Grécia, chega na Itália, na França, chega em vários lugares, em vários personagens, pessoas, vai ampliando esse conhecimento, esse repertório das crianças e às vezes o projeto dura 6 meses e não encostou no continente africano, não encostou na negritude. Mas essa responsabilidade é nossa. Nós somos essas pessoas qualificadas, criativas, estudiosas, inteligentes, formadas para fazer essa ampliação do conhecimento. Por mais que parta dos interesses, das escolhas das crianças, mas quem apresenta às vezes algumas escolhas, algumas possibilidades somos nós. Ajudar nesse caminho, nesse contomo dos interesses dos projetos somos nós. Claro que às vezes não vai ter um tema, mas se a gente depender dos interesses das crianças para ter lei 10.639, vir a questão racial como tema de projeto, racial que eu digo é que vai trazer alguma coisa relacionada à afroeducação no geral. Se a gente for esperar alguma coisa das crianças, não vai vir. Não vai vir no sentido de “o que é ‘não sei o que’”, porque às vezes vem pergunta das crianças ou alguma brincadeira que eles fazem que a gente vai tentando ampliar, esse contorno é nosso. Se a gente entende que a África é o berço da humanidade, qualquer conhecimento que a gente for buscando, buscando, buscando alguma referência, a gente consegue chegar lá. Mas isso requer um trabalho do professor (LIMA, Camila).

Trabalhar a partir dos interesses das crianças é de grande relevância no contexto da Educação Infantil, como sinaliza Camila, mas os contornos dados tendo em vista as relações

étnico-raciais é responsabilidade do/a professor/a. A iniciativa dos/as educadores/as de propor caminhos que tenham como referência os saberes, as histórias, as culturas e os modos de vida africanos e afro-brasileiros é fundamental para que haja concretização prática da legislação, como a Lei nº 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. A legislação, por si só, não é suficiente para uma educação antirracista. Currículo nenhum fará diferença se não houver a compreensão do compromisso imprescindível do/a professor/a em oferecer os contornos necessários para o enfrentamento das desigualdades. São dimensões complementares, que precisam estar articuladas.

A proposta de afrocentrar a Educação Infantil aponta para um projeto que rejeita o lugar de marginalidade atribuído à África e aos africanos, em vista de trazer outras imagens que ressignifiquem as experiências e intelectualidades africanas (LIMA, 2020). Nesse sentido, afrocentrar as temáticas, os projetos, as discussões e planejamentos passa pelo retorno às antigas civilizações africanas e pela influência dos povos africanos na constituição do Brasil, entendendo os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Loretto da Trindade como importante fonte de orientação e inspiração.

O projeto era “passado, presente e futuro”. Eu fui tentando fazer uma relação com memória das famílias, o que se trazia, o que elas percebiam e fui dando uma atenção às famílias negras e o que elas traziam. Uma criança pediu para trazer um item muito importante para a família, que já passou de geração em geração, uma coisa antiga. E uma criança negra trouxe uma camisola vermelha da avó, que passou para a mãe e ela disse que “quando ficar grande, ela vai passar para mim”. A gente ficou conversando com as crianças e falando “é, isso é um objeto ancestral, que veio de uma geração e passou para outra geração e está sendo guardada porque é uma coisa importante das mulheres dessa família”. Era uma turma de 5, 6 anos. Às vezes colocar as palavras... Claro que essa turma tinha a possibilidade de entender, trazer a palavra e fazer essa relação “ancestral”, “ancestralidade”, “memória”. Então a gente conseguiu trazer alguns valores civilizatórios enquanto prática, mas também sinalizando isso para as crianças. “A gente está falando de tempo, a gente está falando de passado, de presente e futuro” e como esses tempos não acabam em si. Mas eu acho que é um exercício de como a gente faz essas vinculações (LIMA, Camila).

O relato acima carrega diversos significados potentes. Desde a escolha do projeto, a camisola levada pela criança, até o contorno dado por Camila. Sem dúvidas, a prática cotidiana sustentada pela professora possui grande influência na escolha da temática do projeto, não por ter induzido as crianças a optarem por esse tema, mas pelo modo como organiza as vivências, os referenciais e enfoques dados. Falar de passado, presente e futuro remete diretamente à ideia de ancestralidade, valor civilizatório afro-brasileiro. Em sua tese, Camila Lima (2020) cita Flor do Nascimento (2012) ao afirmar que a ancestralidade não é apenas a relação estabelecida com os ancestrais, mas trata-se, principalmente, de continuidade ao passado, que confere sentido ao

presente, e que constitui memória, de forma a projetar futuros. O resgate da memória é uma maneira de cultivar a ancestralidade. Ao estabelecer uma relação com as memórias das famílias, a educadora oportuniza um movimento ancestral de volta ao passado, lembrando e valorizando os sujeitos que vieram antes das crianças, que são testemunhas da história.

Oliveira (2012) elucida que a ancestralidade é uma forma cultural africana que se tornou elemento crucial de diálogo com a experiência africana em territórios brasileiros (apud LIMA, 2020). Assim, estabelecendo relação com a memória, Trindade (2010) enfatiza que é fundamental preservá-la e cultivar o respeito aos que vieram antes. Mais do que focalizar somente as experiências individuais, é importante preservar também as memórias coletivas. De acordo com Kabengele Munanga (2005),

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (p. 16).

Dessa forma, os contornos dados por Camila no decorrer do projeto, ao trazer e colocar em palavras valores como memória e ancestralidade, possibilitam o resgate da memória coletiva à medida que aborda elementos que remetem às histórias de resistência do povo preto escravizado. Além disso, quando nomeia a camisola vermelha da avó como objeto ancestral, corrobora com a ideia de continuidade, com a noção de que a memória precisa do presente para se manter viva. A camisola não é apenas um objeto deixado de geração em geração, é um símbolo da herança deixada pelos que vieram antes.

Acho importante, ainda mais Educação Infantil que tem uma coisa muito imagética, delas perceberem ou saberem de alguma forma, imaginarem que esses sujeitos, dessas histórias, desses contos, são pessoas negras, de pele negra, de pele retinta ou que são africanos, como são essas pessoas africanas, no geral. Tem algo que a gente precisa referenciar dando nome, dando cara, dando cor, dando cultura, é de tal lugar do país, do país tal, porque a gente aprendeu que África é África, como se fosse um país inteiro. Então mudar essas referências para as crianças é importante, mas isso requer da gente morrer um pouquinho, matar aquilo que a gente tem tão cristalizado, tão formado para dar espaço a outros saberes. Na literatura a gente não vai ficar lendo literatura só de cabelo, não tem literatura negra falando só de cabelo, o cabelo é um tema, é, mas não só. Tem livro falando de cabelo, tem livro falando de família negra, falando de contos africanos tradicionais, outro falando de questões afro-brasileiras, outro falando de mitologia... Tem uma variedade para a gente pensar como seria essa literatura negra e esse trabalho (LIMA, Camila).

Camila complementa chamando a atenção para a importância de afirmar não somente os valores civilizatórios afro-brasileiros, mas também quem os concebeu. Falar sobre pessoas negras, africanas ou afrodiaspóricas, afirmando sua origem étnica-racial, sua cultura, seus traços, seus feitos. É fundamental que as crianças tenham acesso a diferentes imagens de sujeitos negros, com características diversas, contando múltiplas histórias, ocupando diferentes espaços, principalmente de poder. Trazer referências plurais de pessoas africanas ou afrodescendentes é crucial para que se desconstrua a visão única e estereotipada em relação à África e aos negros e negras.

O trabalho com a literatura pode ser um grande aliado nesse processo de valorização das referências e identidades negras. A escolha por livros que contam histórias de personagens africanos, afro-diaspóricos e/ou afro-brasileiros como protagonistas, superando o viés da subordinação e da subalternização, é primordial. Atualmente há um vasto acervo literário que contempla a temática racial, livros necessários e que contribuem para discussões importantes, porém, também há uma multiplicidade de livros que abordam histórias comuns e corriqueiras vivenciadas por pessoas negras. É inegável o potencial transformador de todos esses livros, cuidadosamente elaborados com o intuito de debater temas como racismo, a relação com o cabelo crespo, as diferentes cores e tons de pele, entre outros, mas enfatizo a relevância de obras que não trabalhem uma temática específica. Histórias que retratam a vida de uma criança negra, que possui uma família bem estruturada, que vivencia experiências usuais. Histórias sobre pessoas comuns, fazendo coisas comuns, assim como encontramos uma imensidão com personagens brancos. É preciso tornar cotidiana a imagem de pessoas negras sendo felizes, bem resolvidas, realizando coisas grandiosas ou típicas.

Além da literatura, outros recursos são elementares tendo em vista a ampliação do repertório de pluralidade étnico-racial (OLIVEIRA; GONÇALVES; FERNANDES; SANTOS; 2022), como as propostas de brincadeiras, as danças, os recursos audiovisuais, as músicas, a escolha dos brinquedos e demais materiais. Ou seja, é necessário repensar toda a produção cultural e de conhecimento oferecidas às crianças.

Eu sempre fui muito ligada na música também. Às vezes, em sala, eu colocava para tocar um Chopin, mas eu botava para tocar também Barbatuques, outros tipos de som, Wakati, não sei se você conhece, é bem interessante, depois você procura. Bandas que traziam outras sonoridades possíveis para as crianças, que não fosse só um determinado tipo de som. Eu me lembro também que no município, na escola em que eu trabalhava, sempre tinha uma coisa da gente escolher um artista carioca, a gente tinha sempre uma coisa de valorização da arte carioca, podia ser artista plástico, musicista... Eu me lembro que um dos projetos mais lindos que eu já vivi com as crianças foi sobre o Cartola. Era muito emocionante de ver as crianças muito pequenas cantando Cartola, sabendo a história do Cartola, que o Cartola viveu na

Mangueira e tal, era um homem negro. Eu acho que isso, de certa maneira, sempre esteve no meu trabalho, talvez nem sempre de forma tão intencional e tão consciente quanto isso foi ganhando ao longo dos anos (GONÇALVES, Lorraine).

A musicalidade, enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, também está presente nos espaços de Educação Infantil. A música faz parte do cotidiano das crianças, entretanto, cabem os questionamentos: quais estilos musicais estão sendo apresentados para elas? Quais cantoras e cantores têm sido privilegiados durante a seleção? Há uma diversidade de repertório musical? A narrativa de Lorraine corrobora com a reflexão acerca da intencionalidade por trás da escolha das músicas tocadas e cantadas pelas/os professoras/es. Qual o critério utilizado para essa escolha? Será que apenas as músicas infantis devem adentrar a Educação Infantil?

Concomitantemente, Camila vai ao encontro do relato de Lorraine ao enfatizar os valores vinculados à prática na Educação Infantil.

Eu questiono muito que a gente faz roda, a gente trabalha com música, a gente trabalha “não sei o que”, mas quando a gente vai referenciar realmente essas escolhas, elas estão vinculadas ao mundo ocidental, a referências ocidentais. A gente vai lá em Reggio Emilia, a gente vai falar que faz roda por conta de diversos pensadores muito importantes no campo da infância, não é negando a importância deles, só que a gente não sai desse lugar e parece que a gente não consegue criar nada, não tem nada referenciado aqui. Lá a gente tem uma parte do PPP que fala sobre a roda de conversa, que é uma prática muito presente não só lá, mas na Educação Infantil como um todo. Mas por que a gente faz roda? A gente vive em um país afro-brasileiro que tem roda de samba, roda de Jongo, roda de capoeira, a gente tem várias referências de roda e porque elas são roda, mas a gente não traz essas referências como “é, a partir dessas referências a gente faz roda de conversa”. Até porque nessas rodas afro-brasileiras, elas nem são sentadas, né... Elas não são paradas, tem o corpo, mas tem uma coisa que intercala, uma coisa que um começa, o outro termina, um vai para o meio da roda, o outro volta, e que a palavra vai circulando... Eu acho que tem um *modus operandi* que a gente faz e que a gente nomeia de outro jeito, mas a gente não tem que nomear de outro jeito, a gente pode dizer que trabalha com a circularidade presente nos valores civilizatórios afro-brasileiros, porque, pelo menos lá, o modo como a gente faz a roda de conversa tem muito a ver com isso, com a palavra estar circulando entre as pessoas daquela roda, tem uma pessoa, o adulto, que é como se fosse o mestre que dinamiza, tem uma figura que dá um contorno nas coisas, tem um referencial de todo mundo estar se olhando, estar se vendo, mas se você não quiser entrar na roda para dançar, está tudo bem, outro dia você se sente mais à vontade e entra. Mas a gente vai lá em “sei lá onde” para falar que faz roda. A roda é um exemplo, mas poderia falar muitos outros (LIMA, Camila).

Assim como a musicalidade é uma das heranças deixadas pelos africanos em território brasileiro, fazendo parte dos valores civilizatórios propostos por Trindade (2010), a circularidade também é um valor presente no cotidiano da Educação Infantil. É possível pensar a circularidade como uma força que faz as energias circularem, ecoarem, se renovarem, se expandirem sem que haja uma hierarquização (LIMA, 2020). Circularidade tem a ver com

partilhar e compartilhar, práticas inerentes à conversa, na qual as palavras circulam, sem posse, num movimento de ressignificação a partir do encontro com o outro.

Uma prática bastante comum nas instituições de Educação Infantil é a roda de conversa, como sinaliza Camila. A roda é um elemento presente também em diversas manifestações culturais, como na capoeira, no samba, no jongo, nas religiões de matriz africana, entre outras. A possibilidade de todos se olharem e da palavra circular está intrinsecamente associada à ideia de circularidade. Todavia, esses valores civilizatórios afro-brasileiros, apesar de fazerem parte das vivências com e entre as crianças, não estão sendo devidamente referenciados nos currículos e Projetos Político Pedagógicos dos espaços educacionais. O questionamento levantado por Camila é absolutamente pertinente. Até quando as referências permanecerão eurocentradas? Esses valores já fazem parte do cotidiano das crianças, é imprescindível que sejam reconhecidos e valorizados como tal.

Eu acho que para muitos desses pontos, desses princípios, eu não acho que as crianças negras e brancas recebam de forma diferente. Até porque, se ambas estão tendo o contato pela primeira vez com essas coisas, teoricamente elas não receberiam de forma diferente. Mas a depender do que se traz, principalmente quando se fala de referências ancestrais, aí você percebe sim uma diferença entre as crianças brancas e pretas, porque aí as crianças pretas conseguem se reconhecer nos materiais, nos referenciais, da forma como atualmente elas não têm essa possibilidade. Tem uma foto também que eu amo muito, que é a foto do Cauã com o Rodrigo e eles estão vendo um livro, que é da parte da nossa biblioteca específica para as relações étnico-raciais, histórias com personagens negros como protagonistas. Eles dois estão juntos vendo um livro que é a imagem de duas crianças negras abraçadas, é muito lindo, né... Eu acho que essa diferença no autorreconhecimento, na valorização daquilo que é parte deles. Eu me lembro que a gente fez um trabalho com as máscaras no período remoto e a gente pegou as máscaras de diferentes etnias da África, das nações Efon, de várias nações, Bantu e tal. Quando a gente foi produzir essas máscaras, eu já tinha mandado um vídeo antes para as famílias e uma das crianças, que a mãe é uma mulher negra e o pai é um homem branco, desceu no encontro com uma máscara que a família tinha trazido de lá. Ele estava muito feliz de mostrar, “olha, eu tenho aqui na minha casa uma de verdade”. É muito bonito de ver como é bom para as crianças poder mostrar. Aconteceu numa turma de professoras lá da escola, de pedirem para levar um livro e uma menina levou o livro da Carolina Maria de Jesus, então assim, como é importante para essas crianças terem essas referências e como isso faz diferença na prática, quando elas podem se reconhecer nesses materiais (GONÇALVES, Lorraine).

Por fim, finalizo o capítulo trazendo este relato narrado por Lorraine com o intuito de reafirmar a importância de uma educação para as relações étnico-raciais desde a primeira infância. Trabalhar com e a partir de princípios, valores e referenciais africanos e afro-brasileiros traz inúmeros benefícios tanto para as crianças negras quanto para as não negras, como já foi dito anteriormente. Potencializar as experiências das crianças é responsabilidade das/os educadoras/es que atuam na Educação Infantil, e para que isso ocorra é fundamental que

elas se reconheçam nos murais, livros, brinquedos, demais materialidades e nas propostas organizadas pelas/os docentes. Esse reconhecimento contribui para a constituição de uma autoimagem positiva, para que percebam a beleza e o valor de suas características. Para as crianças brancas essa construção se dá de forma mais natural, pois vivem em uma sociedade que privilegia sua imagem, já para as crianças não brancas, o processo de construção da autoestima requer uma prática consciente e engajada racialmente por parte das/os professoras/es.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Infantil nos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais (2009) exige o entendimento de que o foco do trabalho pedagógico-educacional deve ser o desenvolvimento pleno das crianças, sujeitos históricos e de direitos. O processo de constituição da subjetividade e das identidades, individuais e coletivas, por parte das crianças se dá a partir das relações e das possibilidades oportunizadas cotidianamente; a organização dos espaços, os usos dos tempos, a seleção das materialidades ofertadas, o planejamento das vivências. Dessa forma, as/os professoras/es têm o importante papel de organizador de contextos que favoreçam a construção da autoestima e de uma identidade positiva, de modo que todas as crianças se sintam acolhidas, respeitadas, queridas e valorizadas.

Entretanto, não basta referir-se às infâncias apenas de maneira generalizada, como se a origem étnico-racial das crianças não interferisse no processo de pertencimento social e (auto)identificação. É preciso reconhecer que os sistemas de opressão perpassam os espaços educacionais, privilegiando uns em detrimento de outros. Tendo em vista uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais, é necessário ir além dos marcos legais, que garantiram avanços significativos, mas por vezes não dão conta das miudezas/grandezas das práticas e das demandas formativas da Educação Infantil.

Historicamente os currículos têm referenciado, principalmente, epistemologias eurocentradas. As DCN's para a Educação Infantil/2009 prevêm o direito ao conhecimento por parte das crianças, entretanto, os saberes que compõem as instituições são majoritariamente ocidentais, brancos e heteronormativos, seguindo a lógica da colonialidade. Pautar uma Educação Infantil de acordo com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana requer uma reelaboração dos currículos e propostas político-pedagógicas dos espaços de educação voltados às infâncias. Para além do discurso, é fundamental identificar e problematizar os mecanismos de poder que atravessam as relações sociais cotidianas com e entre as crianças, nas quais, muitas vezes, há a manutenção das desigualdades e reprodução de práticas e concepções racistas.

Nesse sentido, a experiência das/dos educadoras/es é fundamental, no sentido da proposição de outras ontologias, referências e narrativas, oportunizando outras possibilidades de ver o mundo, fortalecendo as construções positivas sobre si por parte das crianças negras. Além disso, é essencial um olhar atento sobre as movimentações e representações simbólicas

elaboradas pelas crianças cotidianamente. A atencionalidade em relação aos papéis estabelecidos e posições ocupadas durante as brincadeiras e divisão de tarefas, aos gestos e demonstrações de afeto, às palavras proferidas é uma importante responsabilidade das/os docentes. É preciso atentar-se às sutilezas, às entrelinhas, que por vezes revelam a reprodução de estereótipos. É papel das/os professoras/es proporcionar às crianças diferentes possibilidades de protagonismo, de modo a romper com o engessamento de ocupações em que apenas um determinado grupo é privilegiado.

Considerando o protagonismo das mulheres negras no processo de constituição da Educação Infantil, especialmente da creche, este trabalho buscou visibilizar e valorizar suas narrativas e suas práticas referenciadas. Além disso, é crucial que suas trajetórias sejam contadas em primeira pessoa e que suas experiências sejam teorizadas. Como sujeitos históricos, as mulheres e professoras negras têm muito a contribuir para uma educação transformadora e emancipadora, tendo a educação como prática da liberdade, referenciando bell hooks (2017), uma vez que seguem transgredindo aos sistemas de opressão, que oprime alguns corpos e reforça a dominação. Como ressalta Nunes (2017),

as professoras negras de educação infantil fazem parte desta população que sobreviveu negociando sua existência e resistindo, organizando sua vidas de modo a enfrentar as discriminações de raça e gênero que as atingiam, mesmo não tendo uma consciência de que a alquimia destes fatores colaborou para a constituição de como se viam e eram vistas na sociedade que participavam (p. 134 apud SANTOS; GOMES, 2021).

Dialogando com Claudia Miranda (2018), as trajetórias e concepções contemporâneas de mulheres negras devem ser privilegiadas no sentido de tensionar os status dominantes que as atribuem discursos de inferiorização. Nesse sentido, pautar outros discursos a partir das narrativas de mulheres negras é possibilitar a reinvenção de epistemologias que consideram seus modos de estar no mundo, seus conhecimentos e suas práticas, resgatando vínculos ancestrais, que transcendem a experiência individual. Romper com o estereótipo de “mãe preta cuidadora” é também afirmar que há séculos as mulheres negras estão construindo suas próprias narrativas, suas próprias epistemologias, como forma de resistência ao status quo, mas também produzindo inovações, contribuindo para uma sociedade que respeita e valoriza todas as formas de existência. É preciso que a branquitude escute e aprenda com as mulheres negras, que seus saberes e fazeres sejam não só legitimados, como também usados como referência.

Nessa perspectiva, a partir das preciosas narrativas de Camila Lima e Lorraine Gonçalves, é possível traçar um outro modo de se pensar a Educação Infantil. As trajetórias e experiências destas enquanto professoras e acadêmicas nos convidam a questionar e problematizar os referenciais e propostas que têm embasado ao longo do tempo as práticas com as crianças. Ao compartilharem suas vivências durante a infância, revelam que as crianças que um dia foram ainda estão presentes em seus fazeres, tanto no sentido de ressignificarem situações permeadas pelo racismo quanto no sentido de nutrirem-se da Energia Vital de suas próprias infâncias.

Por serem um dos primeiros espaços de socialização, as instituições de Educação Infantil têm um papel significativo na composição das subjetividades das crianças e na forma como se vêem, provocando marcas carregadas ao longo da vida. O processo de fortalecimento das estéticas do corpo negro exige um investimento em contraposição ao que está posto socialmente, aos estigmas que insistem em encaixotar suas existências. Enquanto afirmam sua própria identidade e propõem outras imagens em relação à negritude, contribuem para a potencialização da autoestima e da construção de uma identidade positiva por parte das crianças, e também potencializam sua própria estética e reelaboram suas histórias.

Como fica evidente no relato das docentes, atuar no sentido de uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais extrapola as práticas pedagógicas e a escolha de epistemologias plurares. Ter uma equipe de professoras/es brancas/os engajadas/os com a pauta racial, que estudam e orientam seus fazeres a partir de uma perspectiva decolonial é de grande importância, porém, não é o suficiente para a concretização de uma educação que potencialize todas os diversos modos de existência. A presença do corpo negro, especialmente o feminino, em posições de poder nos espaços de Educação Infantil é imprescindível para o processo de identificação, para que as crianças negras se reconheçam e possam projetar concepções positivas em relação aos sujeitos negros e ao seu próprio futuro. Os afetos gerados a partir do encontro entre corpos negros potencializam a subjetivação das crianças, que acabam refletindo também nas/os professoras/es. Trata-se de ensaios de celebração, como nos lembra Camila Lima (2020), inspirada por bell Hooks, trata-se da boniteza dos encontros de corpos vibrantes e carregados de Axé.

Uma questão elementar que trouxe em sua narrativa é acerca do cuidado de não cair na armadilha de reduzir a infância e experiência de vida das crianças negras ao racismo. Não é sobre negar que o racismo atravessa suas infâncias, mas sobre compreender que suas vivências

estão muito além de vítimas dos mecanismos de opressão. Ao referir-se a uma educação antirracista é importante que não se limite ao combate às experiências de racismo, visto que trata-se também da celebração das existências e das estéticas negras, dos saberes e valores afro-brasileiros e africanos. A infância das crianças negras não tem como princípio o racismo, mas a alegria, a vitalidade, a interação, a reinvenção, a criação, são seres essencialmente vibrantes. Assim, essas deveriam ser as dimensões que orientam as práticas antirracistas, o reconhecimento e valorização de características em potencialização da vida e do ser.

Tendo como proposta uma Educação Infantil afrocentrada, cabe às/aos docentes ampliarem os conhecimentos e experiências das crianças, apresentando outras possibilidades de leitura de mundo e outros referenciais. Considerar os interesses e explorações das crianças é crucial, mas a escolha dos contornos e ampliações oferecidas é determinante para uma prática no caminho da educação para as relações étnico-raciais. Como nos lembram Camila e Lorraine, afrocentrar a docência com as crianças exige um retorno às antigas civilizações africanas e o reconhecimento da participação crucial de pessoas africanas e afro-brasileiras na constituição do Brasil. Ao citarem os valores civilizatórios afro-brasileiros propostos por Azoilda Loretto da Trindade, na coleção *A Cor da Cultura*, as professoras reivindicam a presença desses valores na Educação Infantil, evidenciando que já compõem os modos de trabalho com as crianças. No entanto, não são devidamente referenciados nos Projetos Político-Pedagógicos e nos currículos das instituições.

Trindade (2010), de forma brilhante, destaca que os valores civilizatórios afro-brasileiros são heranças deixadas pelos africanos/as trazidos ou vindos para o Brasil e pelos seus descendentes, modos de viver e pensar o mundo que foram sendo ressignificados em resistência aos sistemas de opressão. Tais valores afirmam a importância do povo negro para a constituição da cultura brasileira, uma vez que estão presentes em nossa memória, nossa língua, no modo de ser, na ciência, arquitetura, gastronomia, nas religiões, na música, na literatura (LIMA, 2020). Entendendo a relevância da presença negra não só na história e na cultura do Brasil, mas também na composição da Educação Infantil, estudar e referenciar os valores civilizatórios afro-brasileiros destacados por Azoilda Trindade é um compromisso primordial para uma educação que valoriza a pluralidade de influências no fazer pedagógico com as crianças.

Em consonância à Camila Lima e Lorraine Gonçalves, reafirmo a necessidade de ressaltarmos a presença da Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Ludicidade,

Cooperatividade, Religiosidade, Memória, Ancestralidade e da Energia Vital nas práticas docentes com as crianças, de modo a reverenciar positivamente esses valores civilizatórios elencados por Trindade (2010). É importante dizer que estes princípios constituem os dispositivos de trabalho na Educação Infantil, mas é preciso que sejam nomeados a partir de tais valores, considerando sua origem e reconhecendo a potencialidade dos saberes e das intelectualidades africanas e afro-brasileiras.

Não é à toa que convido duas mulheres negras para falarem sobre suas práticas, mulheres que em seus fazeres cotidianos transformam o espaço de Educação Infantil em espaço de autoria e produção científica. Ao trazer as narrativas de Camila e Lorraine, transcritas de modo a manter suas falas em primeira pessoa, e ao buscar embasar as discussões citando produções majoritariamente de mulheres negras, pratico o exercício não só de combater o pensamento hegemônico, mas de chamar atenção para os saberes intelectuais que as mulheres negras vêm produzindo. Partindo da conceituação dinâmica de intelectual negra proposta por Giovana Xavier (2022) “como a mulher negra que pensa sobre suas experiências, organiza suas ideias e define sua realidade como sujeita da própria história” (p. 353), é possível evidenciar a intelectualidade de Camila Lima e Lorraine Gonçalves que não se limita às suas trajetórias acadêmicas e aos títulos adquiridos, mas também pelo modo como se colocam no mundo e por suas práxis, atravessados por conhecimentos praticados há séculos, por suas/seus ancestrais. É preciso reconhecer que os passos em direção a uma educação antirracista e para as relações étnico-raciais vem de longe, através de ações e lutas do movimento negro, na elaboração de epistemologias que refutam o discurso eurocêntrico entendido como perspectiva única. Contemporaneamente, Camila Lima, Lorraine Gonçalves, Azoilda Loretto da Trindade, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Lélia González, Conceição Evaristo, Taís Pereira de Freitas, Cida Gomes, Patrícia Baroni, Núbia Santos, Giovana Xavier, Patrícia Sodré, Helena Theodoro e outras tantas intelectuais negras brasileiras se dispõem a produzir epistemologias alternativas no âmbito da educação, possibilitando uma expansão da visão em relação aos grupos subalternizados e seus saberes. Trata-se de romper com o paradigma de dor, miséria e submissão, como se somente isso definisse as experiências de mulheres negras, para que possamos pensar as teorias, produções e modos de viver de mulheres negras como ferramenta de mudança, de emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. [Tradução de Julia Romeu]

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARONI, P.; SANTOS, R. B. P. dos. **Dignidade e cidadania tecida nos "nós compartilhado": aprendizagens com mulheres pretas**. Revista Teias, [S.l.], v. 22, p. 48-60, 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/61930>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/porta1-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 2007.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 76, p. 31–40, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1052>. Acesso em: 08 nov. 2022.

COLLINS, P. H. **Comentário sobre o artigo de Hekman “Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited”: Onde está o poder?** *Sings*, v. 22, n. 2, p. 375-381, 1997. [Tradução de Juliana Borges]

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. [Tradução de Heci Regina Candiani]

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERREIRA, E. dos S.; VIEIRA, J. J. **Infância e Microações Afirmativas em Contextos Significativos**. Educação & Realidade, v. 46, n. 3, p. e107778, 2021.

FREITAS, Tais. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. Educação e realidade, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em: 07 fev. 2021.

GOMES, N. L. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade**. Cadernos Pagu, [S. l.], n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 18 de março 2023.

GONÇALVES, L. A. O. **Reflexões sobre a Particularidade Racial na Escola**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) , São Paulo, n.63, 1987.

GUIMARÃES, Daniela. **As Relações entre os Bebês e os Adultos na Creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. [Tradução de Marcelo Brandão]

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.

HOOKS, Bell . **Alisando nossos cabelos, Revista Gazeta de Cuba**. Unión de escritores y Artista de Cuba, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>> Acesso em: 19 dez. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17–26, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/artic le/view/1027>. Acesso em: 22 nov. 2022.

KUHLMANN JUNIOR, M. **As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922)**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 7, n. 3, p. 24–35, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/artic le/view/8644212>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

KRAMER, S; SOUZA, S. J.. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola. 1991.

LIMA, C. M. de. **"O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo": Por uma formação docente infantil e denegrada**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento**. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 71-114.

MIGNOLO, W. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender**. In: GIULIANO, F. Rebeliones éticas, palabras comunes: conversaciones (filosóficas, políticas, educativas). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017.

MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148o-controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo>. Acesso em: 05 fev. 2023.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010.

Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

OLIVEIRA, E. D. de. **Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, L.; FERNANDES, L.; SANTOS, N. **Educação Infantil Antirracista**. In: OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, L.; BRASÍLIO, P. (orgs.). Educação Infantil: promovendo encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 61-82.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SANTOS, Núbia de Oliveira; GOMES, Talita de Lima. **Entre agentes e professoras de Educação Infantil: Mulheres negras e as dimensões raciais na construção da profissionalização**. In: PEREIRA, Amílcar [et al.] (org.). História Oral e educação antirracista: narrativas, estratégias e potencialidades. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 123-144.

SODRÉ, P. S. ; SANTOS, N. de O. . **'Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!': Educação Infantil e Relações Raciais**. In: Luciano Góes. (Org.). 130 Anos de (des)ilusão: A farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. 1ed. São Paulo: D'Plácido, 2018, v. 1, p. 369-388.

SOUZA, Andre dos Santos; SILVA, Luciana Santiago da. **Corporeidades negras e microações afirmativas: práticas antirracistas na educação infantil**. In: FONTOURA, Helena Amaral. Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais. 1. ed. Niterói: Intertexto/FAPERJ, 2018. Vol. 1. P. 594.

SILVA, F. C.; PALUDO, K. I. **Racismo implícito: um olhar para a educação infantil**. **Revista África e Africanidades**. - ano IV - n. 14/15 - ago.-nov. 2011 - ISSN 1983-2354.

Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf> .
Acesso em: 17 dez. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira.** In: TRINDADE, Azoilda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org.). Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A Cor da Cultura, v. 5.).

TRINDADE, A. L. **Saberes e Fazeres.** Vol.3: Modos de Interagir. 1a. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 1. 152p.

XAVIER, Giovana. **História Intelectual de Mulheres Negras: um novo “território existencial” historiográfico.** Revista História Hoje, v. 11, nº 22, p. 349-365, jan. 2022. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/849/448> Acesso em: 02 de maio de 2023.